

Ramona Iulia Herman

**PROGRAM PEDAGOGIC  
DE OPTIMIZARE A STILURILOR  
MANAGERIALE ALE PROFESORILOR  
ȘI STIMULARE A CLIMATULUI  
CLASEI DE ELEVI**

**Presa Universitară Clujeană**

**Ramona Iulia Herman**

**Program pedagogic de optimizare  
a stilurilor manageriale ale profesorilor  
și stimulare a climatului clasei de elevi**



**Ramona Iulia Herman**

**Program pedagogic de optimizare  
a stilurilor manageriale ale profesorilor  
și stimulare a climatului clasei de elevi**

**Presa Universitară Clujeană**

**2015**

***Referenți științifici:***

**Prof. univ. dr. Vasile Chiș**

**Prof. univ. dr. Cristian Stan**

**ISBN 978-973-595-871-8**

**© 2015 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate.  
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.**

**Tehnoredactare computerizată: Cristian-Marius Nuna**

**Universitatea Babeș-Bolyai**

**Presa Universitară Clujeană**

**Director: Codruța Săcelean**

**Str. Hasdeu nr. 51**

**400371 Cluj-Napoca, România**

**Tel./fax: (+40)-264-597.401**

**E-mail: [editura@editura.ubbcluj.ro](mailto:editura@editura.ubbcluj.ro)**

**<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

## CUPRINS

INTRODUCERE .....	9
FUNDAMENTE TEORETICE .....	13
CAPITOLUL I. MANAGEMENTULUI CLASEI, DELIMITĂRI CONCEPTUALE, REPERE ASUPRA FORMĂRII CONTINUE ÎN DOMENIUL MANAGEMENTULUI CLASEI .....	13
I.1. Relevanța managementului clasei pentru domeniul educațional .....	13
I.2. Managementul clasei de elevi, clarificări terminologice .....	14
I.2.1 Perspective de abordare a managementului clasei de elevi .....	16
I.3. Studii și cercetări asupra managementului clasei .....	19
I.3.1. Aspecte ale unui management al clasei de succes .....	19
I.3.2. Caracteristici ale sistemului de învățământ și ale managementul clasei de elevi .....	27
I.4. Cercetări privind eficacitatea programelor de formare și a intervențiilor experimentale în managementul clasei de elevi .....	29
I.5. Perspective teoretice ale managementului clasei de elevi .....	32
I.5.1. Evoluția conceptului de management al clasei .....	32
I.5.2. Multidimensionalitatea managementului clasei de elevi .....	34
I.5.3. Perspectiva didacticii generale asupra managementului clasei de elevi .....	40
I.5.4. Abordarea behavioristă a managementului comportamentului .....	41
I.5.5. Raportul dintre managementul clasei și teoriile ecopsihologice .....	42
I.5.6. Teoriile psihosociale și managementul clasei .....	43
I.5.7. Teoriile sistemice și managementul clasei .....	46
I.6. Conceptul de stil educațional și stil managerial .....	48
I.7. Studii relevante despre stilurile de management ale cadrelor didactice .....	50
I.8. Modele teoretice ale stilurilor manageriale .....	53
I.8.1. Stiluri manageriale centrate pe trăsăturile de caracter ale liderului .....	53
I.8.2. Teoriile stilului managerial orientat pe comportamentul liderului .....	54
I.8.2.1. Stilurile unidimensionale .....	54
I.8.2.2. Stilurile independente .....	55
I.8.2.3. Stilurile bidimensionale .....	58
I.8.3. Teoriile situaționale privind stilul managerial .....	61
I.8.3.1. Teoria situațională a lui Paul Hersey și Kenneth Blanchard .....	61
I.8.3.2. Teoria contingenței a lui Fred Fiedler .....	63
I.8.3.3. Modelul „drumului țintă” al lui Robert House .....	66
I.8.4. Stilurile manageriale – model integrator .....	67
CAPITOLUL II. PERSPECTIVE TEORETICE ȘI EXPERIMENTALE ASUPRA CONDIȚIILOR DE FAVORIZARE A CLIMATULUI CLASEI DE ELEVİ .....	69
II.1. Climat educațional, cultură, atmosferă, clarificări terminologice .....	69
II.2. Abordări teoretice ale climatului clasei .....	70
II.2.1. Multidimensionalitatea climatului clasei de elevi .....	75

II.3. Studii și cercetări asupra climatului clasei de elevi .....	80
II.3.1. Climatul clasei și performanțele elevilor .....	81
II.3.2. Influența expectațiilor profesorului asupra climatului clasei de elevi .....	82
II.3.3. Amenajarea sălii de clasă și climatul clasei .....	82
II.3.4. Studii asupra tipologiilor climatului clasei de elevi .....	83
II.3.4.1. Axa deschis-închis .....	83
II.3.4.2. Axa participativ-exploatator .....	85
II.3.4.3. Axa uman-custodial .....	86
II.3.4.4. Climatul competitiv .....	86
II.3.4.5. Climatul cooperant .....	87
II.3.4.6. Climatul individualist .....	87
II.4. Concluzii .....	88

## CONTRIBUȚII EXPERIMENTALE LA OPTIMIZAREA STILURILOR DE MANAGEMENT ALE CADRELOR DIDACTICE ȘI A CLIMATULUI

SOCIO-AFECTIV AL CLASEI DE ELEVİ .....	91
CAPITOLUL III. ETAPA CONSTATIVĂ A INVESTIGAȚIEI .....	91
III.1. Fundamentele conceptuale și metodologice ale cercetării constative .....	91
III.1.1. Obiectivele cercetării constative .....	92
III.1.2. Structura și organizarea cercetării constative .....	92
III.1.2.1. Eșantionul de subiecți al etapei constative .....	93
III.1.2.2. Eșantionul de conținut al investigației constative .....	93
III.1.2.3. Metodele și instrumentele cercetării .....	94
III.2. Perspective ale cadrelor didactice față de elementele componente ale stilurilor manageriale adoptate la clasă .....	96
III.2.1. Rezultate ale etapei constative privind nevoile de formare în managementul clasei ale cadrelor didactice din învățământul primar .....	107
III.3. Administrarea pre-testului .....	132
III.3.1. Rezultatele pre-testului .....	135
III.3.1.1. Rezultate obținute ca urmare a administrării chestionarului privind investigarea stilurilor manageriale ale cadrelor didactice .....	135
III.3.1.2. Rezultate obținute ca urmare a administrării chestionarului privind climatul socio-afectiv al clasei .....	144
III.4. Concluziile studiului constativ .....	158

CAPITOLUL IV. EXPERIMENT PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE MANAGEMENT AL CLASEI, OPTIMIZAREA STILURILOR MANAGERIALE ALE CADRELOR DIDACTICE ȘI AMELIORAREA CLIMATULUI SOCIO-AFECTIV AL CLASEI DE ELEVİ .....	163
IV.1. Premisele teoretice și scopurile principale ale cercetării .....	163
IV.2. Etapa de pilotare a experimentului .....	165
IV.3. Modelul experimental de formare de competențe de management al clasei de elevi, optimizare a stilurilor manageriale existente și ameliorare a climatului clasei .....	166

IV.4. Organizarea cercetării experimentale .....	170
IV.4.1. Obiectivele cercetării și ipotezele experimentale .....	170
IV.4.2. Variabilele independente și dependente ale experimentului .....	172
IV.4.3. Metodele de cercetare utilizate .....	174
IV.4.4. Eșantionul de subiecți .....	176
IV.4.5. Valorificarea eșantionului de conținut .....	177
IV.5. Descrierea experimentului propriu-zis .....	193
IV.5.1. Prezentarea selectivă a unor metode și instrumente utilizate în cadrul experimentului formativ .....	194
IV.5.2. Valențele instrumentelor formative utilizate în cadrul programului de formare .....	199
IV.6. Administrarea post-testului .....	201
IV.7. Etapa de retest .....	201
<b>CAPITOLUL V. ANALIZA ȘI INTERPRETAREA DATELOR</b>	
EXPERIMENTALE .....	203
V.1. Rezultate obținute în cadrul experimentului formativ .....	203
V.1.1. Date referitoare la gradul de antrenare a abilităților de management al clasei ale cadrelor didactice prin intermediul activităților de formare, desfășurate pe baza modelului experimental de dezvoltare a competențelor de management al clasei .....	205
V.1.2. Date privind percepția generală a cursanților asupra eficienței programului de formare și a activității formatorului .....	211
V.2. Analiza relației dintre datele obținute în contextul formării în planul strategiilor de self-management, a strategiei LEARN pentru managementul clasei și a tehnicilor pentru managerizarea clasei de elevi cu probleme de comportament și posibilitatea de optimizare/dezvoltare a stilurilor manageriale și a climatului clasei de elevi .....	224
V.3. Rezultate obținute în post-test; aspecte comparative privind stilurile manageriale și climatul socio-afectiv al clasei de elevi, rezultate din pre-test și post-test .....	226
V.3.1. Date cu privire la relația dintre demersurile de formare cu rol de dezvoltare a competențelor de management al clasei și dimensiunile stilurilor manageriale centrate pe control .....	227
V.3.2. Date referitoare la relația dintre demersurile de formare cu rol de dezvoltare a competențelor de management al clasei și dimensiunile stilurilor manageriale centrate pe interacțiune .....	233
V.3.3. Date cu privire la afectarea climatului clasei datorită implicării cadrelor didactice într-un program de formare ce are la bază dezvoltarea repertoriului de strategii manageriale .....	239
V.4. Rezultate ale re-testului .....	244
CONCLUZII GENERALE .....	257
BIBLIOGRAFIE .....	267
ANEXE .....	279





## INTRODUCERE

„Nu merge în spatele meu: s-ar putea să nu te conduc.  
Nu merge în fața mea: s-ar putea să nu te urmez.  
Mergi alături de mine și vom fi ca unul.”

*Ute*

Interesul public pentru școală a crescut în ultimii ani. Atenția sporită referitoare la procesul de învățământ și la cadrele didactice, a cauzat o ridicare a ștachetei în învățământul public. Performanțele comparative indicate de studiile internaționale PISA și TIMSS, constituie o provocare pentru cadrele didactice, de a avea grijă ca școala să devină pentru elevi un loc al învățării. Pentru ca acest lucru să devină posibil, trebuie instituite structuri de menținere a ordinii și disciplinei în școală.

Întrebarea cum poate fi realizată și menținută ordinea în cadrul activității didactice sau cum poate fi oferit elevilor un mediu de învățare fără perturbații și deviații, preocupă atât specialiștii în domeniu cât și pe cei care se inițiază pentru a deveni cadre didactice. Chiar dacă condițiile cadru ale procesului de învățământ se schimbă și se adaugă noi solicitări și provocări școlii, structurile fundamentale de disciplină bazate pe principiile procesului de învățământ își mențin valabilitatea (Evertson, Emmer & Worsham, 2005).

Managementul clasei este o sarcină pretențioasă, care solicită profesorul într-un mod diferențiat. Pentru a proceda adecvat în diversele situații didactice sunt necesare anumite abilități: cunoștințe de specialitate, competențe sociale și de comunicare precum și un fin spirit de observație. Profesorul se sprijină în acțiunea de management al clasei în principal pe propria percepție și interpretare a situațiilor didactice, cât și pe propriile convingeri referitoare la modalitățile de acțiune. Un rol important în organizarea și conducerea clasei îl au aprecierile subiective și expectațiile de reușită ale cadrului didactic. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998, apud. Schönbachler, 2008).

În opinia specialiștilor în domeniul educației, managementul școlii și al clasei au ca scop încurajarea controlului comportamental la elevi, prin promovarea rezultatelor și comportamentelor școlare pozitive. De aceea, rezultatele școlare, eficiența didactică a profesorului și comportamentul elevilor și a profesorilor relaționează direct cu managementul clasei și al școlii. Managementul clasei cuprinde trei componente esențiale: managementul conținutului, managementul problemelor disciplinare, și managementul relațiilor interpersonale. Fiecare dintre aceste componente este prezentată detaliat, într-o listă de comportamente observabile într-un proces didactic eficient.

Cercetările demonstrează că incidența ridicată a problemelor disciplinare în clasă are un impact semnificativ asupra eficienței predării și învățării. Astfel, s-a demonstrat că profesorii care se confruntă cu asemenea probleme nu pot planifica activități educaționale adecvate. De asemenea, aceștia tind să neglijeze varietatea modalităților de organizare a conținutului și solicită foarte rar elevii în discutarea și evaluarea materialelor de învățare. În plus, comprehensiunea temelor studiate nu este monitorizată cu consecvență. S-a demonstrat că deprinderile consecvente de management și organizare reduc numărul problemelor disciplinare.

Având în vedere aceste date, se poate afirma că managementul conținuturilor „nu se referă la deprinderile de a preda o disciplină specifică, ci mai degrabă la acele deprinderi aplicabile tuturor disciplinelor și activităților” (Froyen & Iverson, 1999, p. 128). Doyle a accentuat că managementul clasei se caracterizează în principal prin asigurarea cooperării elevilor în timpul activităților de învățare (citad de Froyen & Iverson, 1999, p. 128). Kounin (citad de Froyen & Iverson, 1999, p. 129) afirmă că în centrul deprinderilor de management al clasei se află managementul activităților instructive, corelarea și integrarea activităților suplimentare și rezolvarea problemelor specifice disciplinei.

Managementul problemelor disciplinare se fundamentează pe credințele despre natura umană. Prin integrarea ideii diversității umane (și a individualității, în același timp) în filozofia lor educațională, profesorii pot îmbunătăți managementul clasei.

Cercetătorii au demonstrat importanța recompensării comportamentelor pozitive ale elevilor. Atunci când optează pentru un stil de management al clasei, profesorii ar trebui să folosească un stil asertiv de comunicare și de comportament. În plus, ar trebui să conștientizeze în ce măsură își doresc să îi integreze pe elevi într-o anumită activitate de învățare, în deplină concordantă cu regulamentele impuse clasei și școlii.

În opinia lui Iverson și Froyen (1999), managementul problemelor disciplinare este esențial pentru crearea „unui demers de predare-învățare ordonat, orientat spre rezolvarea sarcinilor” (p. 217), care să asigure elevilor mai multă independență și autonomie în procesul de socializare.

Managementul eficient al problemelor disciplinare se referă și la controlul profesorului asupra consecințelor demersului didactic. Componentele unui plan de management al problemelor disciplinare sunt: recompensarea comportamentului responsabil, corectarea comportamentului iresponsabil și inadecvat, ignorarea, controlul consecvent, muștrări verbale ușoare, întârzierea, așezarea preferențială în bănci, timp câștigat, timp pierdut, anunțarea părinților/supraveghetorilor, contracte scrise, stabilirea comportamentelor adecvate în afara clasei și măsuri de recompensare. Toate aceste exemple pot fi identificate în exemplele de predare eficientă.

Managementul relațiilor interpersonale se focalizează asupra clasei ca micro-sistem social. Rolurile și expectațiile profesorilor și elevilor construiesc un mediu

de învățare. Cu alte cuvinte, cultura școlară a unei instituții educaționale este unică. Cu toate acestea, ea este influențată de cultura comunității în cadrul căreia funcționează, ale cărei obiective educaționale trebuie respectate. Trebuie să existe o legătură strânsă între școală și comunitate, care să fie revizuită și modificată constant în conformitate cu dinamica socială. Datorită diversificării instituțiilor educaționale, elevii și profesorii ar trebui să fie conștienți de folosirea diversității umane în vederea consolidării grupului școlar/social.

Școlile de calitate sunt definite prin eficiența cadrelor didactice și rezultatele elevilor, în contextul existenței unor relații interpersonale puternice. În acest sens, relațiile profesor–elev sunt esențiale pentru asigurarea unui climat școlar pozitiv. Problemele de disciplină școlară pot fi rezolvate fie individual (întâlniri profesor–elev), fie în grup (întâlniri de grup). Dacă încrederea reciprocă este mai puternică, elevii vor deveni indivizi responsabili mai devreme. În acest fel, „atât educatorii, cât și elevii devin co-participanți în procesul de predare–învățare, încercând să obțină rezultate individuale și colective cât mai bune” (Froyen & Iverson, 1999, p. 256). Importanța managementului clasei pentru procesul de învățământ, a fost preponderent studiată în spațiul anglo-american. Acolo „classroom management” a găsit și găsește o atenție sporită în pregătirea inițială și continuă a cadrelor didactice. În România managementul clasei are mai degrabă un rol periferic și subordonat.

Lucrarea de față dorește să contribuie la modificarea opticii referitoare la managementul clasei, prezentând o serie de dimensiuni și clasificări analitice ale conceptului de-a lungul etapelor sale de dezvoltare, pornind de la paradigmele behavioriste și ajungând la cele constructiviste. De asemenea lucrarea vizează prezentarea rezultatelor câtorva studii și cercetări realizate pe acest segment. În ansamblul său lucrarea își propune să contribuie în mod concret la optimizarea stilurilor manageriale ale profesorilor și să investigheze modul în care poate fi influențat climatul educațional al clasei de elevi. Pornind de la analiza atitudinilor, comportamentelor și metodelor de management al clasei utilizate de cadrele didactice din învățământul primar, lucrarea indică o serie de direcții de acțiune, conturate sub forma unui program de intervenție pedagogică, ce are ca scop dezvoltarea competențelor de management al clasei la nivelul profesorilor. Utilizarea adecvată a căilor de comunicare și relaționare constructivă, a abilităților de self-management, a regulilor și rutinelor pentru gestionarea comportamentelor elevilor dar și a activităților ce au la bază utilizarea de tehnici pentru identificarea așteptărilor și motivațiilor elevilor, automonitorizarea comportamentului, delegarea de responsabilități, precum și stabilirea de legături între profesori, părinți și elevi în vederea structurării modului în care unii interacționează cu ceilalți, toate acestea pot determina modificări la nivelul eficienței procesului de conducere al clasei și a rezultatelor obținute de elevi.



# **FUNDAMENTE TEORETICE**

## **CAPITOLUL I.**

### **MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI, DELIMITĂRI CONCEPTUALE, REPERE ASUPRA FORMĂRII CONTINUE ÎN DOMENIUL MANAGEMENTULUI CLASEI**

#### **I.1. Relevanța managementului clasei pentru domeniul educațional**

Rezultatele cercetărilor indică relevanță majoră a managementului clasei pentru succesul activității didactice. O meta-analiză realizată de Walberg și colaboratorii (Fraser, Walberg, Welch, Hattie, 1987; Wang, Haertel și Walberg, 1993) cuprinde trei niveluri de analiză ce vizează caracteristicile elevilor (abilități, motivație, nivelul de dezvoltare), activități didactice (cantitatea și calitatea acestora), și mediul (familia, clasa, grupul de prieteni și televiziunea). Rezultatele meta-analizei realizate în 1993, indică faptul că factorii distali cum ar fi de exemplu politica educațională și organizarea școlii nu sunt de importanță pentru elevi. Mai relevantă este percepută a fi relația profesor–elevi, metodele de instruire precum și climatul școlii și al clasei de elevi. Printre cei mai de seamă factori care contribuie la creșterea performanțelor elevilor sunt menționați cu cea mai mare frecvență de răspunsuri, managementul clasei, urmat factorii metacognitivi și apoi de cei cognitivi, precum și de mediul familial și sprijinul oferit de părinți.

Rezultă așadar faptul că modul în care profesorul percepe funcția sa managerială în cadrul clasei este un factor decisiv și are influență majoră asupra succesului școlar al elevilor (Schönbächler, 2007).

Managementul clasei are un impact major și asupra stării de bine a cadrului didactic. Un studiu realizat de Helmke și Jäger (2002) evidențiază faptul că profesorii se simt afectați într-o mare măsură de elevii dezinteresați și indisciplinați. Acești doi factori alături de aspecte precum consumul de mass-media, programa școlară supraîncărcată și dezinteresul părinților reprezintă cei mai mari factori de stres pentru cadrele didactice (Helmke, 2003, p.55). Diferite studii indică corelația între comportamentul perturbator al elevilor și fenomenul de burn-out al profesorilor (Friedman, 1995). Comportamentul inadecvat al profesorilor poate constitui chiar un motiv pentru părăsirea profesiei de cadru didactic. Ingersoll (2001), a stabilit ca urmare a unei anchete realizate pe un eșantion de 6700 de profesori americani, faptul

că aproximativ 30% dintre cei 400 de profesori americani care au părăsit domeniul educațional, au perceput și menționat indisciplina elevilor ca motiv pentru ieșirea din sistem (Schönbächler, 2007).

Astfel un management eficient al clasei care presupune implementarea și menținerea structurilor de ordine, are efect preventiv în ceea ce privește comportamentul perturbator al elevilor, contribuie la creșterea rezultatelor școlare și influențează pozitiv comportamentul și atitudinea cadrelor didactice (Schönbächler, 2007).

## **I.2. Managementul clasei de elevi, clarificări terminologice**

În conturarea unei imagini despre managementul clasei de elevi ne propunem să realizăm pentru început o încadrare și o delimitare a acestuia de managementul educațional iar ca urmare redăm o serie de definiții regăsite în literatura de specialitate și care exprimă sintetic esența acestor domenii. Astfel Gilbert de Landsheere, (1992), definește managementul educației sau pedagogic ca o disciplină pedagogică, interdisciplinară care studiază „evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative”. I. Jinga, (1998), consideră că în esența managementul pedagogic (educațional) poate fi definit ca știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități pozitive unor finalități acceptate de individ și de societate. E. Joița, (2000), consideră managementul educației ca fiind teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării, elementelor activității educative, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualității umane, în mod permanent pentru afirmarea autonomă și creativă a personalității sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaționale.

Managementul educațional și cel subsumat, al clasei de elevi, deși a apărut mai târziu decât managementul economic își definește treptat conturul unei științe interdisciplinare la interacțiunea dintre psihologie, pedagogie, sociologie, filozofie, economie, științele comunicării, științele rezolvării conflictelor, etc.

Corpul propriu de cunoștințe, metodologia specifică, normele și legile proprii recomandă managementul educațional și pe cel al clasei de elevi ca pe o știință tânără dar cu experiență milenară.

- a. managementul educațional se referă la întreg sistemul educațional, la toate nivelele instituționale, la relația dintre instituțiile educaționale, la relația dintre actorii implicați în contextul educațional;
- b. managementul clasei de elevi se referă la clasa de elevi, la coordonarea tuturor resurselor umane, materiale și financiare ale acesteia cu scopul creșterii eficienței educaționale;
- c. cele două tipuri de management sunt intercorelate, managementul clasei de elevi fiind parte componentă a managementului educațional;

- d. managementul educației și managementul clasei de elevi ca discipline pedagogice interdisciplinare sunt din punct de vedere epistemologic la intersecția dintre știință, tehnologie și artă;
- e. criteriul eficiența educațională constituie nucleul celor doua tipuri de management.

Pornind de la această analiză, Iucu, R. (2000), realizează o definire completă a managementul clasei de elevi, ca un domeniu de cercetare în științele educației care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi cât și structurile dimensional-practice ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situațiile educaționale concrete, prin exercițiul microdeciziilor educaționale.

În sistemul social de educație și învățământ profesorii trebuie să se raporteze la cei pe care îi educă, să stabilească relații de cooperare cu elevii și părinții acestora și cu alți factori interesați ai societății. Ei nu educă numai la catedră, în clasă, ci prin fiecare contact relațional cu copiii și părinții desfășoară o muncă de creștere și dezvoltare, de conducere și direcționare. Activitatea cadrelor didactice se desfășoară în fața unor individualități psihice umane în formare. De aici derivă necesitatea unei maxime responsabilități față de comportamentele și intervențiile educatorului.

Conceptul de managementul clasei „Classroom Management” a fost introdus în SUA și are în spațiul anglo-american o importanță mai mare decât în alte regiuni. Termenul de managementul clasei este deseori tradus ca și conducerea clasei. De asemenea sunt utilizați și alți termeni cum ar fi managementul activității didactice, organizarea, conducerea clasei. Managementul care face referire la conducerea unei instituții este deseori contrapus termenului „leadership”, adică conducerea oamenilor. Sub umbrela conceptului management intră însă ambele sensuri, activitățile organizatorice și activitățile legate de conducerea personalului. Termenul „conducere” are în contextul educațional mai degrabă sensul de coordonare, dirijare a unității școlare (Dal Gobbo și Peyer Sigrist, 2000, în Schönbächler, 2008).

În unele studii managementul clasei definește o utilizare eficientă a timpului în cadrul procesului de învățământ, însoțită de reguli clar stabilite (Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner, 2002). La nivelul simțului comun managementul desemnează imaginea unui conducător carismatic, calitate considerată a fi înăscută. Managementul însă este o aptitudine care poate fi dobândită.

Managementul clasei este definit ca abilitatea profesorului de a planifica și organiza activitățile clasei, astfel încât să se asigure un climat favorabil învățării. Prin managementul clasei se urmărește prevenirea comportamentelor indezirabile, pe de o parte, și rezolvarea problemelor comportamentale apărute, pe de altă parte. (Băban, A., 2001)

W. Weber, definea managementul clasei astfel: „setul de activități prin intermediul cărora profesorul promovează comportamentul adecvat al elevului și elimină



comportamentul inadecvat, dezvoltă relații interpersonale bune și un climat socio-emoțional pozitiv în clasă, stabilește și menține o organizare eficientă și productivă a clasei” (Stan, E., 2009).

Principiile managementului clasei sunt sintetizate de Băban. A. (2001), după cum urmează:

- Îmbunătățirea condițiilor învățării;
- Prevenirea stresului profesorilor și elevilor;
- Creșterea timpului petrecut în sarcina de învățare și nu controlul comportamentelor perturbatoare;
- Elevii respectă regulile pe care le înțeleg și le acceptă;
- Implicarea elevilor în activități care să le solicite participarea activă.

Poate că nici un alt aspect al predării, nu constituie o preocupare la fel de importantă a profesorilor, indiferent că sunt începători sau cu experiență, decât activitățile de management a clasei. Managementul clasei reprezintă un set complex de comportamente de organizare a clasei, inițiate de către profesor, cu scopul de a crea și menține un climat, care să-i permită atingerea obiectivelor instructive. Desigur principalul obiectiv al acestor comportamente vizează facilitarea activității de învățare a elevilor. Ca atare, organizarea clasei poate fi considerată una din sarcinile fundamentale, și poate cea mai dificilă, pe care o realizează profesorul în școală.

### **I.2.1. Perspective de abordare a managementului clasei de elevi**

Parcurgând literatura de specialitate putem decela câteva perspective de abordare a managementului clasei:

- a. Perspectiva generală, conform căreia *managementul clasei reprezintă un set de comportamente utilizate în predare, prin intermediul cărora profesorul stabilește și menține condiții care să permită elevilor să învețe eficient.*
- b. Perspectiva autoritară, disciplinară: *managementul clasei este acel set de comportamente de predare cu ajutorul cărora profesorul stabilește și menține ordinea în clasă.* Frecvent persoana ce adoptă un astfel de stil de predare este percepută ca ostilă și dușmănoasă. Educatorii care acționează într-o manieră dură, pot să-i transmită implicit elevului (care manifestă un comportament indezirabil) că este inapt sau prost. Acești profesori de cele mai multe ori fie: (a) stabilesc pedepse extreme, nefiind însă consecvenți în aplicarea lor, fie (b) încearcă să compromită încrederea în sine a elevului, inducându-i ideea că este un incapabil. Duritatea poate fi comunicată atât verbal cât și nonverbal. Desigur nu este necesară întotdeauna utilizarea limbajului verbal pentru a comunica un anumit mesaj. Limbajul trupului poate să exprime la fel de bine atitudinea ostilă a profesorului.

- c. *Perspectiva tolerantă sau pasivă: managementul clasei este acel set de comportamente de predare prin care profesorul permite elevilor să facă ceea ce doresc în oră, fără a interveni decât în situații speciale.* Profesorii care adoptă un stil pasiv se caracterizează prin câteva aspecte: (a) evită confruntările directe cu problemele comportamentale ale elevilor, (b) adoptă un stil de abordare a dificultăților de relaționare cu elevii insuficient de ferm și direct (c) intervențiile lor sunt de cele mai multe ori post-eveniment, adică le spun elevilor doar ceea ce trebuiau sau se așteptau să facă, (d) ignoră comportamentul dezadaptativ al elevilor și (e) nu reușesc să impună anumite reguli.
- d. *Perspectiva modificărilor comportamentale: managementul clasei vizează acel set de comportamente utilizat de profesor în predare prin intermediul căruia:*
  - *promovează și stimulează comportamentele adecvate ale elevilor*
  - *reduce/elimină frecvența și probabilitatea apariției unor comportamente nepotrivite la oră,*
  - *facilitează relații interpersonale și un climat socio-emoțional pozitiv în sala de clasă.*

În felul acesta inițiază și menține o organizare a clasei cât mai productivă.

*Perspectiva didactică* este focalizată pe organizarea situațiilor de instruire și pe obținerea performanțelor/competențelor școlare specifice (profesorul este centrat expres și explicit pe conținuturile proceselor de predare-învățare-evaluare).

O abordare conceptuală importantă a managementului clasei aparține lui Doyle, (1986). El analizează procesul de învățământ, ca fiind o activitate complexă și îl descrie cu ajutorul a șase dimensiuni (Herzog, 2002, p.433):

- *Multidimensionalitate* – clasa de elevi este un spațiu dens ocupat, în care se întâlnesc persoane cu interese diferite și au loc diverse evenimente;
- *Simultaneitate* – multe fapte se petrec simultan în cadrul procesului de învățământ și solicită atenția distributivă a profesorului;
- *Stabilirea priorităților* – desfășurarea rapidă a evenimentelor, îngreunează reflecția. Deseori intervenția urgentă a profesorului este absolut necesară și rămâne puțin timp pentru a reflecta;
- *Imprevizibilitate* – deseori apar perturbări, distrageri ale atenției sau evenimente neprevăzute. Activitatea didactică nu poate fi prevăzută în totalitate și nici planificată în cel mai mic amănunt;
- *Caracterul public* – interacțiunile nu au loc într-un cadru privat ci într-un spațiu public și pot fi observate și de către alte persoane. Sfera de influență este astfel lărgită și asupra altor persoane participante;
- *Caracterul istoric* – elevii claselor petrec mult timp împreună. Acțiunile și evenimentele care se petrec acolo nu sunt doar un fenomen contemporan ci au rădăcini în trecut și consecințe pentru viitor.

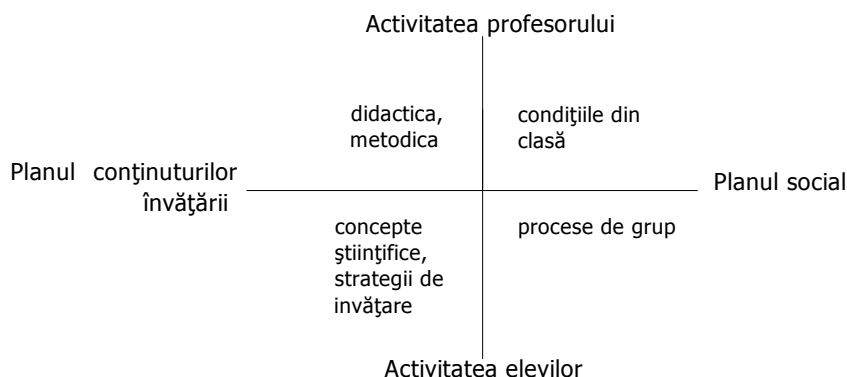
Herzog, (2002), mai adaugă alte două dimensiuni:

- *Lipsa transparenței* – participanții la procesul de învățământ nu au întotdeauna abilitatea de a se înțelege reciproc. Influențarea reciprocă este posibilă doar indirect, prin procesul de comunicare;
- *Caracterul informal* – procesul didactic este în mică măsură standardizabil și reglementabil. Principii, reguli, rețete, legi sau tehnici trebuie adaptate la situațiile variate întâlnite în practică.

Pe lângă această complexitate fenomenologică existentă, procesul de învățământ este supus influenței și altor două aspecte structurale (Doyle, 1986). Pe de-o parte școala presupune un proces de instruire, transmitere de informații sau procese de învățare iar pe de altă parte este necesară crearea unui cadru propice pentru desfășurarea acestor procese. Doyle diferențiază astfel între sarcini instructive orientate înspre elevi și sistemul social orientat asupra funcției manageriale a profesorului. Prin această funcție managerială, înțelegându-se managementul clasei. Ambele funcții se împletesc în practica educațională.

Ordinea, nu este dorită de dragul ordinii, ci cu scopul orientării atenției elevilor asupra conținuturilor de specialitate și pentru ca elevii să se concentreze cât mai mult asupra obiectivelor de învățare din clasă (Helmke, 2003, Neuenschwander, 2005, Wellenreuther, 2004).

Departajarea analitică a celor două probleme fundamentale ale procesului de învățământ, învățarea care presupune instrucție, versus ordinea (socială) care presupune activități de management – este abordată de Neuenschwander (2005). Prin managementul clasei el se refera la dimensiunea acțiunii profesorului în clasă, care este orientată asupra planului social al demersului didactic și o diferențiază de activitatea didactică a profesorului care se focalizează pe învățarea conținuturilor predate. În concepția lui Neuenschwander, este cuprinsă și perspectiva elevilor, fiind abordată diferit de cea a profesorului.



**Figura 1.1. Planuri și perspective ale procesului educațional**  
(Neuschwander, 2005, p.46)

Dacă în practica educațională cele două perspective, activitatea profesorului, respectiv activitatea elevilor, nu pot fi total separate, nici planul social de cel al conținuturilor învățării, nu poate fi abordat diferențiat. Reprezentarea grafică oferă o primă impresie despre modalitatea de integrare analitică a managementului clasei în totalitatea proceselor de învățământ.

*Perspectiva psihosocială.* Pedagogia clasică a studiat clasa de elevi mai ales sub raportul organizatoric și didactic, instructiv educativ, în timp ce pedagogia contemporană își axează studiile și cercetările pe aspectele socio-relaționale și pe dinamica cognitiv–afectiv-socială și educativă.

Managementul relațiilor interpersonale este focalizat pe procesul activizării și motivării grupului de elevi, pe formarea și dezvoltarea profilului psihosocial și psihomoral al elevilor. Pentru managementul clasei de elevi perspectiva relevantă de abordare este cea psihosocială. Elevul trăiește într-un angrenaj social, viața sa afectivă, activitatea intelectuală și cea profesională, desfășurându-se în interiorul și în interdependență cu mediul social înconjurător. Pe lângă relațiile legate de natura obligațiilor sau a activităților, viața în grup comportă întotdeauna și aspecte emoționale și afective, precum și momente de tensiune sau de conflict.

### **I.3. Studii și cercetări asupra managementului clasei**

În subcapitolul I.3. sunt expuse o serie de studii și rezultate semnificative pentru managementul clasei, precum și câteva metode relevante pentru un management de succes. De asemenea este prezentată pe baza cercetărilor realizate, relația dintre specificul activităților instructiv-educative și managementul clasei de elevi.

#### **I.3.1. Aspecte ale unui management al clasei de succes**

Acest capitol face referire la dovezile empirice obținute, care vizează aspecte ale unui management de succes. Dintre aceste aspecte menționăm stabilirea regulilor și rutinelor clasei, implicarea elevilor în deciziile clasei și dimensiunea ergonomică a clasei. Un rol de pionierat a avut Kounin (1970; 1976), cu cercetările sale care vizau pentru început interacțiunile dintre elevi și profesori dintr-o perspectivă ecologică. Astfel au fost stabilite 5 dimensiuni ale comportamentului profesorului care corelau semnificativ cu comportamentul dezirabil al elevilor și aveau ca efect un proces educațional lipsit de perturbări. Aceste dimensiuni sunt:

- Omiprezența și simultaneitatea;
- Coordonarea activităților, evitarea discontinuităților;
- Mobilizarea grupei și responsabilizarea elevilor;
- Stimularea intelectuală a elevilor;
- Diversificare și stimularea muncii în echipă.

Din cercetările lui Kounin și a colaboratorilor, rezultă două concluzii fundamentale pentru studiile ulterioare asupra managementului clasei (Herzog, Hollenstein, Kunz-Makarova; Retsch, Ryser, Schönbächler și Vetter, 2003):

1. Interesul principal nu îl mai constituie intervenția în cazul tulburărilor ce au loc la nivelul procesului de management al clasei, ci prevenția acestora.
2. Atenția nu mai este focalizată pe probleme individuale ale elevilor ci pe întreaga clasă și pe tehnicile de conducere a grupului.

Cercetările realizate în spațiul anglo-american au urmărit în principal să decanteze acele aspecte ale unui profesor-manager de succes. Astfel Evertson și Harris (1992) au ajuns la concluzia că profesorii eficienți se caracterizează prin:

- Utilizarea eficientă a timpului;
- Implementarea de strategii de grup cu un grad ridicat de angajament și un nivel scăzut de perturbare;
- Profesorii aleg formate de lecții și sarcini academice care determină o preocupare intensă a elevilor;
- Comunică reguli clare ce vizează participarea;
- Evită problemele prin implementarea unui sistem de reguli la începutul anului.

Pe baza acestor rezultate Evertson a dezvoltat o abordare proactivă a managementului clasei pe baza căreia a propus ulterior și programe de formare pentru cadrele didactice.

Un alt studiu realizat de către austriecii Mayer, Eder și Fartacek (1991), realizat pe un eșantion de 97 de cadre didactice a determinat următoarele rezultate: relevarea importanței calității relației profesor-elev ca strategie principală pentru un management de succes al clasei. În aceeași ordine de idei Kounin și colaboratorii săi au stabilit și patru tipuri de profesori de succes: tipul A este focalizat pe dimensiunea comunicare – relații interpersonale, tipul B este orientat pe cunoștințe și dezvoltarea intelectuală, tipul C este centrat pe menținerea disciplinei, iar tipul D se bazează pe atitudinea practică și economică (Mayer, 2002). Autorii nu recomandă în mod special un anumit tip de conducere a clasei, ci afirmă faptul că profesorul de succes selectează dintr-o anumită tipologie acele comportamente și atitudini care corespund cel mai bine cu felul său de a fi, precum și cu condițiile cadru la care se raportează (Mayer, Eder, Fartacek, 1991).

Un studiu realizat de Nolting (2002) pe un eșantion de 101 cadre didactice a vizat identificarea metodelor care ajută la combaterea problemelor de disciplină. Cel mai frecvent răspuns s-a referit la regulile clasei. Prevenția problemelor printr-un sistem clar de reguli ale clasei este una dintre cele patru strategii propuse de Nolting. Această strategie este invocată foarte frecvent în literatura de specialitate și se bazează pe cercetări realizate în anii 80 de o echipă de cercetători, condusă de Evertson și Anderson, asupra a 27 de clase cu elevi cu vârste cuprinse între 8 și 9

ani. Rezultatele consemnate ca urmare a observațiilor sistematice și a interviurilor realizate pe parcursul unui an școlar au relevat diferențele între stilurile de management ale cadrelor didactice. Astfel grupa de profesori care a practicat un management eficient s-a caracterizat prin faptul că la începutul anului școlar timp de trei săptămâni a stabilit împreună cu elevii reguli și proceduri ale clasei. Numai că spre deosebire de grupul profesorilor ineficienți care au procedat la fel, cadrele didactice cu un stil de management performant au depus efort pentru a explica regulile, pentru integrarea lor într-un sistem practicabil pentru elevi și pentru a-i învăța pe aceștia cum să aplice aceste reguli. Profesorii eficienți au planificat pentru prima zi de școală activități care să faciliteze contactul social al elevilor, au monitorizat permanent comportamentul copiilor, au introdus fiecare regulă, au explicat-o au oferit exemple și argumente, pentru respectarea ei de asemenea au explicat elevilor rutinele clasei (spațiile și materialele pe care le pot utiliza și modalitatea în care trebuie să o facă). Prima săptămână de școală au dedicat-o discutării regulilor, reamintirii acestora, intervențiilor prompte pentru soluționarea problemelor comportamentale. Profesorii cu un stil managerial eficient monitorizau cu atenție și interveneau la fiecare problemă de disciplină, în primele săptămâni au lucrat cu regulile până când elevii le-au învățat. Predarea a fost importantă, însă accentul a fost pus pe socializarea în cadrul clasei. În acest fel cadrele didactice s-au impus ca lideri ai clasei, în primele trei săptămâni de școală și au reușit ulterior să conducă și să gestioneze cu eficiență maximă toate problemele de disciplină și de comportament ale elevilor (Emmer, Evertson, Anderson, 1980).

Cercetări realizate la nivelul elevilor de gimnaziu evidențiază faptul că instituirea unui sistem de management al clasei la începutul anului școlar și stimularea consecventă a respectării regulilor are influență benefică asupra comportamentului elevilor, implicarea acestora în activitate, precum și asupra rezultatelor școlare (Evertson, Harris, 1992; Good, Brophy, 2003). Regulile și procedurile sunt componente esențiale ale sistemului de management al clasei. Cadrele didactice care instituie astfel de norme și obțin astfel cooperarea elevilor au la dispoziție mai mult timp pentru procesul instructiv-educativ (Brophy, 1999). Eficacitatea implementării unui sistem de reguli la nivelul clasei este constatată și de către Johanson, Stoner și Green (1996) în cadrul unui experiment derulat într-o clasă de a VII-a cu elevi cu probleme comportamentale. Autorii au testat trei strategii de intervenție: a. o planificarea săptămânală a activității didactice cu obiective individuale; b. predarea activă a regulilor clasei; c. automonitorizarea comportamentului de către elevi. Comparând datele obținute în pre-test cu cele din post-test autorii au constatat diferențe semnificative concretizate în scăderea în frecvență a abaterilor comportamentale și la nivelul optimizării cooperării elevilor. Cea mai eficientă a fost cea de a doua strategie. În cadrul acestei strategii profesorul a discutat în primele zece minute ale lecției patru dintre regulile clasei. Apoi în celelalte lecții a repetat timp de trei minute

la debutul activității, una dintre reguli și pe parcursul lecției a oferit feed-back potrivit elevilor. Această procedură a fost aplicată la toate cele trei discipline cuprinse în experiment.

Interogația de la care au pornit cercetarea Hargreaves, Hester și Mellor (1981) viza regulile ce trebuie implementate pentru a conduce o clasă. Autorii au observat la începutul anilor 70 elevii cu probleme comportamentale din cadrul a două școli din Marea Britanie, intervievând apoi și cadrele didactice din acele școli. Bazându-se pe datele obținute cercetătorii au clasificat cinci categorii de reguli: a. reguli referitoare la vorbitul în timpul orelor; b. reguli ce vizează deplasarea în clasă; c. reguli cu privire la dimensiunea temporală a lecțiilor; d. reguli referitoare la relația profesori-elevi; e. reguli ce vizează relația elevi-elevi.

Howard și Norris (1994) au realizat un studiu în două mari orașe americane asupra regulilor pe care cadrele didactice le aplică elevilor din clasele I–VIII. Din cele 128 de răspunsuri primite s-a stabilit o medie de 5–6 reguli utilizate de profesori pentru managementul clasei. Acest număr corespunde recomandărilor făcute de specialiști (Curran, 2004; Evertson, Emmer și Worsham, 2005; Moser și Trash, 2003; Nolting, 2002; Szadaz, Kummer, Pool și Mettauier, 2000). În proporție de 72% dintre respondenți au considerat că regulile trebuie formulate pozitiv. Majoritatea cadrelor didactice au indicat reguli cu privire la vorbitul în clasă (ridicarea mâinii, vorbitul în șoaptă, a nu întrerupe pe interlocutor), altele referitoare la interacțiuni (respectul față de ceilalți, considerație față de ceilalți, non-violență). Aproximativ jumătate din profesori au reglementat deplasarea în sala de clasă (să nu fugă, părăsirea locului doar cu permisiune). O treime au reglementat manipularea materialului (să aibă întotdeauna creionul și hârtia pregătită, să păstreze caietele și banca curate) și rezolvarea sarcinilor de lucru (terminarea la timp, rezolvarea integrală, predarea temelor la începutul orei) (Howard, Norris, 1994). Prin contrast cu recomandările din literatura de specialitate referitoare la numărul de reguli și formularea acestora, nu se regăsește la nivel teoretic o concepție unitară a recomandărilor referitoare la conținutul lor. Totuși se sugerează ca regulile să fie structurate flexibil astfel încât să nu pericliteze dezvoltarea proceselor cognitive ale elevilor (Neuenschwander, 2005) și să fie astfel concepute încât să acopere cât mai multe domenii comportamentale și situații de învățare (Curan, 2004; Evertson, Emmer și Worsham, 2005).

Un studiu realizat de Kalthoff și Kelly (2000) demonstrează cum regulile și aplicarea lor sunt diferențiate și interpretate situațional. Prin urmare cercetătorii au constatat faptul că în situațiile în care regulile erau discutate explicit profesorul juca rolul celui care apară regulile. Cadrul didactic reamintea regula sau o impunea iar timpul de intervenție era foarte scurt. Oricum regulile rămâneau deseori implicite și ofereau astfel porțițe de scăpare pentru elevi. În ceea ce privește cadrele didactice acestea aveau posibilitatea de a sesiza sau de a ignora nerespectarea unei reguli și respectiv de a acționa versus de a nu acționa. De asemenea comportamentul elevi-

lor urmărește să-i testeze pe profesori, să le verifice limitele de toleranță la încălcarea unei reguli. Ca urmare a studiului realizat cercetătorii au constatat faptul că regulile sunt fie negociate, fie impuse pentru a putea fi aplicate. Ei concluzionează faptul că nu există o valabilitate generală și decontextualizată a regulilor, ci relevanța acestora este decisă în funcție de specificul situației.

Latzko (2000) a desfășurat un studiu asupra importanței contextului în aprecierea regulilor sociale. Pe baza datelor obținute de la 48 de elevi de gimnaziu dintr-un oraș german, prin utilizarea interviului ca metodă de cercetare, s-a comparat toleranța manifestată în mediul școlar, familial și în anturaj față de încălcarea regulilor. Regulile sociale anchetate prin interviu vizau trei domenii: morala (minciuna, încălcarea promisiunii), convențiile (nepunctualitatea, înșelăciunea) și opțiunile personale (alegerea vestimentației, a prietenilor). Latzko a constatat faptul că încălcarea regulilor este mai bine acceptată de adolescenți în contextul școlii decât în familie sau în cercul de prieteni. Acceptarea încălcării regulilor este semnificativ mai mare în cazul domeniului morală și convenții. Percepția lor reflectă așadar faptul că nu este atât de grav să trișezi sau să minți la școală, în timp ce în cadrul familiei sau al anturajului aceste comportamente nu sunt tolerate. De asemenea profesorii și părinții sunt percepuți ca instanțe de reglementare în detrimentul prietenilor care nu au acest statut.

Cothran, Hodgs, Kulina și Garahy (2003) sugerează că elevii și tinerii îi acceptă pe profesori și pe părinți ca instanțe de reglementare și așteaptă ca profesorii să le impună reguli. Acest fapt a fost demonstrat într-o cercetare realizată pe un eșantion de 182 de elevi încadrați în clasele VI–XII din 14 școli americane. Astfel în ceea ce privește managementul clasei elevii percep ca fiind problematic atât un regim prea lejer cât și unul foarte strict. De remarcat este și opinia potrivit căreia profesorul trebuie să stabilească standarde de la început, să le clarifice și să le aplice consecvent. Aceste rezultate validează constatările cercetătorilor Emmer, Evertson și Anderson (1980). Elevii au evidențiat și relevanța sporită a relației profesor–elevi, caracterizată prin apreciere, respect și grijă, pentru ca elevii să poată accepta o conducere strictă.

O comparație între procedurile de management al clasei utilizate de profesorii din SUA și Grecia realizată de Little, S., și Little-Akin, A., Lanihi, M., (2007), a avut la bază un eșantion de 149 de profesori americani și 97 de profesori greci. Chestionarul utilizat pentru investigație a vizat cele mai importante principii de management al clasei utilizate de cadrele didactice la clasă (de ex. reguli, metode de management al clasei, utilizate frecvent). Răspunsurile cadrelor didactice din cele două eșantioane sunt foarte similare, ceea ce indică faptul că peste tot profesorii menționează utilizarea procedurilor de management al clasei validate empiric (cum sunt regulile și întăririle pozitive), cu o frecvență relativ mare.



Sintetizăm în cele ce urmează câteva cercetări referitoare la *implicarea elevilor în procesul de management al clasei*.

Respectarea și recunoașterea elevilor ca parteneri serioși de discuție poate fi exprimată prin implicarea acestora în stabilirea și discutarea regulilor clasei. Gradul în care elevii sunt implicați în stabilirea regulilor depinde de filozofia și stilul de management al profesorului (Akaba și Altun, 1998; Burde, 1995; Deci și Ryan, 1985), acest aspect nefiind însă elucidat în literatura de specialitate. De exemplu Emmer, Evertson și Worsham (2005) nu pledează pentru implicarea elevilor în stabilirea regulilor clasei. Ei constată faptul că implicarea elevilor în această activitate poate fi realizată diferit, de exemplu unii profesori implică elevii în stabilirea regulilor pentru a-i încuraja sau pentru a le da posibilitatea asumării răspunderii. Există însă în literatura de specialitate și alte forme de stimulare a participării elevilor și anume consiliul clasei (Lohmann, 2003; Szaday, Kummer, Pool și Mettauer, 2000). Acest consiliu poate fi utilizat pentru planificarea activităților extracurriculare, pentru a stabili reguli, pentru dezbateri sau pentru rezolvarea situațiilor conflictuale (Lohmann, 2003). De exemplu autorii unui studiu britanic Martin și Hayes (1998) demonstrează eficiența acestui tip de consiliu al elevilor pentru acei elevi cu probleme comportamentale și îl denumesc „strategie de succes”.

Diferite modele teoretice (Burden, 1995) ridică problema gradului de control exercitat de cadrele didactice și a modelului de disciplină abordat de profesor. Astfel australianul Lewis (1999) dezvoltă un model de disciplină structurat pe trei dimensiuni: modelul controlului (presupune conducere strictă și control), modelul managementului participativ (negocierea comună) și modelul influenței (persuasiune, ex. prin aplicarea consecințelor naturale). Lewis a comparat administrând un chestionar pe un eșantion compus din 294 de cadre didactice din 15 școli australiene, stilul actual al profesorilor cu stilul preferat. Rezultatele anchetei indică diferențe mari între stilul dorit și cel practicat. Chiar dacă cele trei modele de management anterior amintite sunt dezirabile în egală măsură pentru profesori, majoritatea profesorilor menționează faptul că utilizează predominant modelul controlului, care permite în foarte mică măsură implicarea elevilor și participarea lor la decizii. Implicarea în decizii și autonomia elevilor este un subiect larg discutat: dacă învățarea este privită ca un proces activ și intenționat și necesită facilitarea autonomiei celui care învață pentru dezvoltarea structurilor cognitive.

Deci și Ryan (1985) concluzionează pe baza diferitelor studii realizate, faptul că organizarea învățării pe baze constructiviste dezvoltă comportamentul autonom și contribuie la stimularea motivației intrinseci a elevilor. De asemenea este încurajată stima de sine și percepția competenței cognitive. Cu toate că abordarea constructivistă a activității didactice contribuie semnificativ la stimularea motivației intrinseci, pentru stabilirea ordinii în clasă, afirmă Deci și Ryan, este necesară o motivație extrinsecă, deoarece regulamentele nu reprezintă ele însele ceva atât de

interesant încât să determine angajamentul și cooperarea elevilor. Pentru internalizarea regulilor clasei și integrarea lor în comportament și pentru a stimula totodată calitatea învățării, cercetătorii recomandă implementarea unui „mediu informațional”. Acesta vizează structuri care limitează și reglementează comportamentul însă nu presupun control sau constrângere ci mai degrabă posibilități de informare și selecție (comportament autonom).

Posibilitățile de alegere se referă la diferite aspecte precum: implicarea elevilor în deciziile legate de mediul școlar (stabilirea datelor de examinare, stabilirea regulilor clasei), legate de materiale (utilizarea mijloacelor media), referitoare la învățare (soluții individuale pentru rezolvarea problemelor). Stefanou, Perencevich, DiCinto și Turner (2004) numesc aceste forme „sprijin organizațional pentru autonomie”, „sprijin organizațional pentru proceduri” și „sprijin organizațional pentru dezvoltarea cognitivă”. Astfel Stefanou și colaboratorii au observat mai multe clase de a VI-a din nord-estul SUA și au constatat faptul că stimularea autonomiei, care se bazează pe oferirea posibilității de alegere a formelor de organizare sau a procedurilor, determină un angajament superficial al elevilor, comparativ cu stimularea autonomiei cognitive a elevilor care atrage după sine o creștere a motivației intrinseci și a cooperării pe termen lung.

O altă echipă de cercetători americani și-a propus să investigheze dacă posibilitățile de alegere oferite elevilor, determină creșterea performanțelor școlare și scăderea comportamentelor disruptive în timpul activității didactice. Astfel ei au selectat clase de elevi cu probleme comportamentale, în care se practica un stil managerial bazat pe control și care și-a dovedit ineficiența în abordarea comportamentului perturbator. Cercetătorii au implementat un sistem de management al clasei care oferă elevilor posibilitatea de a alege. În condiții experimentale ei au derulat două faze ale cercetării și anume una în care elevii primeau din partea profesorului sarcini de lucru pe care trebuiau să le rezolve și alta în care elevilor li se punea la dispoziție o listă cu șapte până la zece opțiuni de discipline de studiu. Toți elevii implicați au manifestat în situația-alegere un nivel mai ridicat al cooperării și mai puține devieri comportamentale, decât în situația fără alegere (Dunlas, DePercezel, Clarke, Wilson, Wright, White și Gomez, 1994).

Un alt studiu derulat în (2000) de Gruehn a ajuns la alte concluzii în ceea ce privește posibilitatea de selecție oferită elevilor. Cercetătorul a constatat faptul că în ceea ce privește învățarea, oferirea de posibilități de alegere, exprimare liberă și decizie nu reprezintă în sine un câștig (Helmke, Hosenfeld, Schrader și Wagner, 2002), ci numai în condiții bine determinate poate influența creșterea calității procesului de învățământ. În cadrul anchetei realizate de Moser și Tresch (2003) asupra celor mai bune practici ale cadrelor didactice, s-au cristalizat următoarele elemente: profesorii de succes combină metodele moderne, centrate pe elev cu valori tradiționale de disciplină; ei structurează un mediu de învățare stimulat și au

totodată în vedere stabilirea de reguli clare și consecințe negociate împreună cu elevii, astfel încât de oferta de învățare să poată profita toți elevii (Schönbächler, 2007).

O altă serie de cercetări pe care le expunem în continuare vizează *relația dintre dimensiunea ergonomică și managementul clasei de elevi*.

Helmke și Renkl (1993) au constatat în cadrul unei cercetări realizate asupra elevilor din clasele II–IV diferențe majore în ceea ce privește gradul de atenție al școlarilor, fapt care nu este decât parțial explicat de particularitățile individuale ale copiilor. Autorii consideră că nivelul de colaborare al elevilor este dependent pe de o parte de calitatea instrucției iar pe de altă parte de structurarea mediului fizic al clasei.

O suită de cercetări sintetizate de Dolye (1986) și Lambert (1995) printre care și studiul realizat de Adams și Biddle la finalul anilor '60, indică faptul că așezarea elevilor în bănci este foarte importantă. O atenție sporită o conferă cadrele didactice primului rând și zonei din mijloc, denumite de cercetători „zona de acțiune”. Profesorii interacționează mai mult cu elevii aflați în această zonă, aceștia fiind apreciați mai bine decât ceilalți și obținând la testări note mai mari decât elevii așezați în celelalte zone ale clasei (Lambert, 1995). Din cadrul multor studii de acest gen reiese faptul că elevii și-au ales singuri locul în bancă și prin urmare concluziile studiilor anterior prezentate sunt valabile în condițiile în care elevii au posibilitatea de a-și selecta singuri locul în clasă.

Nu numai interacțiunile cu cadrul didactic sunt influențate de locul din bancă al elevilor, ci și accesul la spațiile de instrucție, respectiv materialele didactice (Evertson și Poole, 2004). Ca urmare ei recomandă ca materialele utilizate foarte frecvent să fie ușor accesibile tuturor elevilor iar vizibilitatea asupra locului de proiecție sau instrucție să fie maximă. Cercetătorii pledează pe lângă maximizarea posibilităților de acces și pentru minimizarea posibilităților de deviere a atenției. Acestea sunt existente în special în spațiile mici sau înguste și provoacă creșterea ocurenței comportamentelor agresive ale elevilor (Doyle, 1986).

Unele studii americane realizate în anii '80 au investigat modalitatea în care atenția și comportamentul disruptiv al elevilor este influențat de aranjarea pupitrelor în sala de clasă. În aceste cercetări elevii au fost așezați în bănci de către profesori. Astfel s-a constatat faptul că elevii se concentrează mai bine asupra disciplinei de studiu atunci când băncile sunt așezate pe rânduri iar fetele sunt așezate în bancă cu băieții (Lambert, 1995).

Potrivit unor cercetări realizate de Doyle (1986) modalitatea de structurare a mediului fizic și a mobilierului în sala de clasă (tradițional sau deschis) nu corelează întotdeauna semnificativ statistic cu comportamentul de învățare al elevilor sau cu gradul de interacțiune și cooperare din clasă. Profesorii și elevii percep diferit activitățile didactice în funcție de ergonomia spațiului. Un studiu israelian reliefează

faptul că activitățile didactice desfășurate într-o încăpere în care băncile sunt aranjate grupat, este apreciată ca fiind mai inovativă și cu un nivel mai ridicat de sprijin din partea profesorului decât lecția într-o sală de clasă cu băncile aranjate pe rânduri (Lambert, 1995). În funcție de modul de aranjare al băncilor în sala de clasă sunt fie facilitate, fie inhibitate posibilitățile de comunicare și interacțiune dintre profesor și elevi.

Ergonomia clasei indică studiile observative ale lui Getzels (citate de Lambert, 1995), reflectă și filozofia educațională a cadrului didactic. Începând cu anii 90 se pune accentul pe intensificarea interacțiunilor dintre profesor și elevi dar și dintre elevi, în cadrul procesului instructiv-educativ. Clasele organizate după criterii ergonomice actuale trebuie să contribuie la creșterea posibilității ca elevii să realizeze simultan mai multe lucruri, să aibă la dispoziție mai multe oportunități de selecție și astfel să fie motivat intrinsec pentru lecție (Deci și Ryan, 1985).

În vederea atingerii acestui deziderat sunt utilizate forme diversificate de aranjare a băncilor care să corespundă sarcinilor de învățare frontale, grupale sau individuale (Lambert, 1995; Evertson și Poole, 2004). Această creștere a complexității ergonomice și metodologice atrage după sine sporirea exigențelor ce vizează managementul clasei (Schönbächler, 2007).

### **I.3.2. Caracteristici ale sistemului de învățământ și ale managementului clasei de elevi**

În acest subcapitol sunt prezentate o serie de variabile care vizează tipul de școală, nivelul de învățământ și mărimea clasei de elevi, precum și impactul pe care acestea îl au asupra managementului clasei de elevi.

Un aspect esențial pentru un management al clasei de succes este reprezentat de convergența metodelor didactice cu stilul de management și cu configurația mediului de învățare. Acest proces de adaptare este de asemenea influențat de factorii de mediu (Schönbächler, 2007).

Gilberts și Lignugaris-Kraft (1997) au realizat 33 de studii observaționale asupra managementului clasei și a competențelor de instruire ale profesorilor din învățământul elementar de masă cât și din învățământul special. Au constatat faptul că există similitudini între predarea în învățământul de masă și predarea în învățământul special dar au observat diferențe clare în ceea ce privește managementul clasei și instrucția elevilor. De la cadrele didactice care predau în învățământul de masă așteptările vizau implementarea de strategii de management al clasei axate pe grup, în timp ce de la profesorii din învățământul special așteptările impun ca strategia de management al clasei să fie centrată pe individ sau pe grupuri mici de elevi și să satisfacă nevoile specifice ale copiilor.

Martin și Baldwin (1996) au chestionat 257 de profesori de la diferite școli din mediul urban american despre propriul stil managerial. Cercetătoarele au utilizat

chestionarul dezvoltat de ele ICMS (Inventory of Classroom Management Style) care situează stilul de conducere pe o scală care are un pol denumit intervenția puternică a cadrului didactic (control ridicat), la mijlocul scalei situându-se stilul interacționist iar la polul opus stilul puțin intervenționist (control foarte redus). Cercetătoarele au utilizat și alte instrumente pentru a verifica efectele și anume chestionarul pentru locul de control precum și „impression management” (o dimensiune a inventarului de personalitate 16 FPI). În acest fel au obținut diferențe semnificative la chestionarul ICMS între cadrele didactice care predau la diferite nivele de învățământ din școlile americane (școli elementare și respectiv școli secundare), mai exact profesorii din școlile elementare s-au autoapreciat ca fiind mai puțin intervenționiști deci mai puțin directivi, decât profesorii din școlile secundare.

Cu o formă dezvoltată a instrumentului de cercetare ABCC (Attitudes and Beliefs of Classroom Control) Parker (2002) a verificat dacă formația profesorului are impact asupra stilului de management al clasei. Ancheta pe bază de chestionar a fost realizată pe un număr de 106 cadre didactice în curs de formare și respectiv pe 106 de profesori cu experiență didactică. Profesorii din prima categorie beneficiau de metode moderne și respectiv alternative de formare, în timp ce profesorii din a doua categorie au fost formați în stilul tradițional. Experiența didactică indică studiul realizat de Martin și Shoho (2000) determină la două din cele trei dimensiuni ale chestionarului ABCC rezultate semnificative statistic. Și anume cadrele didactice cu experiență s-au autoevaluat în raport cu scala „managementul oamenilor” și „managementul comportamentului” ca fiind orientați spre un control mai intens în comparație cu profesorii în curs de formare. Nu s-au înregistrat diferențe semnificative referitoare la dimensiunea „managementul instrucției”.

Referitor la relația dintre mărimea clasei (numărul de elevi din clasă) și stilul de management al profesorului, cercetările realizate de Finn și Voelkl (1995) nu au pus în lumină o relație clară între aceste variabile. Un studiu realizat de Shapson, Wright, Pason și Fitzgerald (1980) relevă faptul că profesorii au o atitudine pozitivă față de clasele reduse din punct de vedere numeric, și subliniază avantajele managementului și predării. Studiile observative evidențiază faptul că numărul de elevi din clasă nu influențează semnificativ timpul alocat interacțiunii profesor-elevi și nici rutinele clasei. Condițiile experimentale ale cercetării presupuneau ca profesorul să predea și la o altă clasă, fapt care a condus la concluzia că profesorul își menține stilul managerial independent de mărimea clasei (Finn și Voelkl, 1995).

Un studiu realizat asupra mai multor clase cu diferite componente numerice (13 până la 17 copii) respectiv clase cu 22–25 de elevi, precum și clase cu 22–25 de elevi la care lucra și un profesor de sprijin, indică faptul că la finalul anului școlar, rezultatele elevilor proveniți din clasele reduse din punct de vedere numeric erau superioare rezultatelor elevilor din celelalte două categorii de clase cuprinse în investigație. Aceste rezultate s-au menținut și după un an de zile de la integrarea

elevilor proveniți din clasele reduse numeric în clase cu 22–25 de elevi (Finn și Voelkl, 1995).

Alături de impactul numărului de elevi din clasă asupra performanțelor școlare ale elevilor, Finn, Pannozzo și Achilles (2003) au analizat și efectele asupra comportamentului social al elevilor. Tabloul conturat indică: clasele reduse numeric diminuează comportamentul antisocial și contribuie la stimularea comportamentului prosocial al elevilor.

Prin urmare, potrivit cercetărilor prezentate există o relație directă între numărul de elevi din clasă și comportamentul acestor elevi, însă nu au fost identificate suficiente dovezi pentru a stabili o determinare între stilul de conducere al cadrelor didactice și mărimea clasei (Schönbächler, 2007).

#### **I.4. Cercetări privind eficacitatea programelor de formare și a intervențiilor experimentale în managementul clasei de elevi**

Managementul clasei este un construct complex care integrează diferite aspecte precum, conducere, interacțiune, organizarea mediului de învățare, sau a relațiilor interpersonale și presupune o coordonare eficientă a tuturor acestor factori. Pentru debutanți managementul clasei de elevi poate constitui o provocare iar pentru profesorii cu experiență poate fi uneori o nevoie de formare (Schönbächler, 2007).

Potrivit unui studiu calitativ realizat de Martin (2004) care a avut la bază ancheta pe bază de interviu, observații sistematice ale activității și comportamentului cadrelor didactice debutante precum și analiza portofoliului profesorului, două dintre cele trei cadre didactice cuprinse în cercetare au reușit să depășească dificultățile și să instituie o atmosferă propice studiului. Astfel Martin a identificat patru aspecte care au caracterizat debutanții eficienți: a. cadrele didactice eficiente au conștientizat foarte bine rolul lor de autoritate și de persoană responsabilă față de activitatea educațională desfășurată cu elevii; b. responsabilitatea profesorului viza învățarea socială reflectată în așteptările față de comportamentul elevilor și în capacitatea lor de impunere a normelor sociale; c. ambele cadre didactice de succes analizau activitatea didactică și doreau să înțeleagă comportamentul social al elevilor precum și comportamentul de învățare; d. profesorii debutanți eficienți erau capabili să perceapă propria implicare precum și intensitatea emoțională și să le gestioneze (self-management). Cele două cadre didactice care au practicat un management al clasei performant au urmat un program de formare în acest sens, curs care nu a fost urmat de celalalt debutant. Martin accentuează astfel necesitatea programelor de formare în managementul clasei atât pe palierul formării inițiale cât și pe cel al formării continue a cadrelor didactice. Aceste programe afirmă autorul ar trebui să ofere profesorului pe lângă instrumente și resurse și posibilitatea de reflectare și soluționare a problemelor legate de interacțiunile sociale din clasă, precum și oportunitatea de a

percepe și conștientiza rolul profesorilor și al elevilor în clasă, și nu în ultimul rând să dezvolte concepțiile cadrelor didactice referitoare la autoritate și responsabilitate, din prisma diferitelor teorii ale managementului clasei.

Diferențierea abordărilor legate de managementul clasei este realizată în funcție de diferite puncte de vedere. Burden (1995) clasifică stilurile de disciplină pe trei nivele și anume: control scăzut (ex. analiza tranzacțională a lui Berne și Harris), control mediu (ex. tehnicile lui Kounin pentru managementul clasei), control ridicat (ex. disciplina asertivă a lui Canter și Canter). Wellenreuther (2004) diferențiază între abordarea tradițională (Canter și Canter), managementul clasei ca interacțiune constructivă cu clasa (Kounin) și managementul clasei abordat ca acțiune planificată (Evertson). Aceste abordări au fost introduse în practica educațională prin programe de formare inițială, continuă sau de intervenție (Schönbächler, 2007). Cele mai multe controverse vizează modelul disciplinei asertive a lui Canter (1976; 2001). Susținătorii acestei abordări vin din practica școlară, astfel un raport din anii 89 relatează faptul că 78% până la 99% dintre cei 8700 de profesori participanți la programul de intervenție au înregistrat progrese în managerizarea comportamentului elevilor prin aplicarea disciplinei asertive a lui Canter (Woolfolk, 2001).

Alți autori, Emmer și Aussiker (1990) constată că urmare a evaluărilor realizate pentru aceste programe de management al clasei (disciplina asertivă), faptul că efectele asupra comportamentului profesorilor și elevilor sunt neconvingătoare. Critici și mai dure aduc Render, Padilla și Krank (1989), sugerând că pregătirea a peste o jumătate de milion de profesori din SUA în disciplina asertivă nu a avut eficacitate iar dovada efectelor pozitive pe termen lung lipsește (Woolfolk, 2001). Chiar dacă implementarea programului disciplina asertivă stopează pe termen scurt comportamentele problematice ale elevilor, efectele pe termen lung, susțin criticii, sunt dăunătoare. Disciplina asertivă îi învață pe elevi nu numai să se supună necondiționat, ci este și o lecție nefastă despre propria lor stimă de sine. Astfel se argumentează că elevii implicați în acest program nu sunt stimulați în vederea dezvoltării abilităților lor, acțiunii responsabile și a capacității de a rezolva probleme, ci dimpotrivă toate aceste aspecte sunt inhibitate sau stopate. Cu toate că Render și colaboratorii recomandă prudență în utilizarea acestui program de formare la clasele cu elevi fără probleme comportamentale, ei sunt de acord cu implementarea disciplinei asertive acolo unde există dificultăți majore sau situații de criză educațională.

Clasele dificile au constituit cadrul experimental pentru altă abordare formativă, și anume predarea afectivă versus predarea cognitivă. Studiul a fost realizat în Israel în 20 de clase speciale din învățământul elementar și în 32 de clase din învățământul secundar, la care predau regulat studenți practicanți. Lecțiile experimentale aveau o durată de 90 de minute zilnic, timp de trei săptămâni consecutiv, fiind observate sistematic de către dirigintele clasei cu ajutorul unor grile de observație. Prima parte a lecției era dedicată predării cognitive iar în cea de a doua parte s-a practicat predarea

afectivă (accentuarea experiențelor personale). Observațiile au indicat faptul că multe comportamente pozitive (exprimarea gândurilor și a emoțiilor, conștiința de sine, sprijinul reciproc) au fost mai frecvente în cazul predării afective decât a predării cognitive. De asemenea în cazul predării afective au fost înregistrate mai puține comportamente negative ale elevilor (neimplicarea în sarcină, vorbitul fără permisiune, deplasarea prin clasă fără permisiune, comportamentul agresiv), cu toate că aceste manifestări erau mai degrabă așteptate să crească în frecvență datorită efectului de oboseală instalat la finalul lecției (Schechtman și Leichtentritt, 2004).

Că latura emoțională este importantă pentru managementul clasei o indică și un studiu norvegian realizat pe 3834 de elevi ai claselor a șasea și a noua, de către Bru, Stephens și Torsheihn (2002). Analiza multidimensională relevă faptul că acele comportamente disruptive sunt corelate cu percepția asupra managementului clasei și că sprijinul emoțional acordat de profesor (recunoaștere, apreciere, grijă) reprezintă dimensiunea care oferă cele mai pertinente explicații referitoare la diferențele dintre clase.

Într-o ancheta bazată pe chestionar realizată de Opdenakker și Van Damme (2006), asupra 132 de clase cu profil matematic din Belgia, compară stilul orientat spre conținut cu stilul orientat pe învățare al cadrelor didactice. În timp ce stilul orientat spre conținuturi nu produce efecte semnificative, se constată în cazul practicării stilului didactic centrat pe învățare, efecte pozitive la nivelul relației dintre profesori și clasă, precum și o percepție mai bună a elevilor asupra cadrului didactic.

Noile programe pentru managementul clasei împărtășesc această abordare. Foarte puternic este exprimată orientarea spre elevi în programul „Consistency Management” (Freiberg, Stein și Huany, 1995). Acest program de intervenție pune accentul pe implicarea și responsabilizarea elevilor în procesul de management al clasei, de exemplu prin introducerea contractului cu clasa „magna charta” sau prin delegări ale sarcinilor de management, pe care elevii le preiau (gestionarea materialului, colectarea de materiale didactice pentru elevii absenți).

Freiberg și colaboratorii au implementat și evaluat un astfel de program de intervenție la o școală de elevi cu tulburări comportamentale din SUA, între anii 1986–1990. În cadrul programului cadrele didactice din această școală au fost formate la finalul anului școlar și la începutul următorului an școlar timp de două zile, referitor la filozofia și metodologia programului „Consistency Management”, apoi pe parcursul anului școlar, profesorii au luat parte la un workshop de formare cu durata de șase zile. În paralel elevii școlii au fost evaluați sistematic în ceea ce privește cunoștințele și atitudinea lor. Suplimentar au existat înregistrări video ale lecțiilor susținute de profesori, cărora li s-au luat interviuri și li s-au administrat chestionare de autoevaluare. Elevii din școala de control au fost de asemenea evaluați și chestionați. Rezultatele au evidențiat faptul că elevii din școala de intervenție au obținut performanțe superioare elevilor din școala de control. Efectul a fost



puternic mai ales în timpul intervenției și s-a menținut considerabil în următorul an școlar. Elevii din școala de intervenție au perceput mediul școlar pozitiv în comparație cu elevii din lotul de control și de asemenea și-au apreciat la un nivel superior motivația și competența academică, comparativ cu grupul de control (Freiberg, Stein, Huany, 1995).

Un alt program de formare realizat de Evertson și Harris „Classroom Organisation and Management Program” vizează o abordare practică și centrată pe elev și se bazează pe principii precum prevenția în detrimentul intervenției; relaționarea instrucției cu managementul clasei; elevul ca participant activ la propria dezvoltare precum și colaborare profesională. Programul a fost aplicat începând cu 1989 asupra 6000 de profesori din 33 de state americane. Programul de formare și intervenție vizează unicitatea fiecărei clase de elevi, nu prescrie rețete, ci formează o anumită gândire în ceea ce privește deciziile de management ale cadrelor didactice (Evertson, Harris, 1999). Acest program a fost implementat fiind realizate 12 studii cu peste 4000 ore de observare iar mărturiile elevilor și ale profesorilor dovedesc eficacitatea programului atât pentru clasele speciale, cât și pentru clasele din învățământul de masă.

Programele pentru managementul clasei sunt prin urmare eficiente, foarte populare și răspândite mai ales în spațiul nord-american, pe când în România ele sunt destul de puțin cunoscute, fiind sporadic incluse în ofertele de formare continuă ale instituțiilor abilitate.

## **I.5. Perspective teoretice ale managementului clasei de elevi**

Pentru faptul că managementul clasei este un concept multidimensional și a cunoscut de-a lungul timpului o serie de transformări, ne propunem să evidențiem, fără pretenția de a fi exhaustivi, acele teorii care au contribuit considerabil la delimitarea și dezvoltarea acestui segment din științele educației.

Capitolul 1.5. se focusează pe evoluția și multidimensionalitatea conceptului de management al clasei, pe perspectiva didacticii generale asupra managementului clasei, în condițiile în care didactica este considerată piatra de temelie a procesului instructiv-educativ. Un alt subcapitol face referire la abordările behavioriste asupra managementului clasei, urmat fiind de capitolul ce vizează teoriile ecopsihologice. De asemenea sunt sintetizate modele teoretice de natură socio-psihologică dar și abordări sistemice ale conceptului de management al clasei de elevi.

### **I.5.1. Evoluția conceptului de management al clasei**

Conceptul managementul clasei a suferit modificări de-a lungul timpului, care pot fi împărțite în trei faze. Prima fază între anii 1960 și 1970, avea ca întrebare principală ce se poate face atunci când elevii se comporta indezirabil. Managementul

clasei era orientat pe modalitatea de a face față problemelor, tulburărilor apărute în clasă.

Abordările behavioriste cum ar fi „disciplina asertivă” a lui Canter și Canter (1976), sunt tipice pentru această fază. Profesorul are sarcina de a explica elevilor ce fel de comportamente și modele de comunicare sunt așteptate de la elevi, cât și recompensele pentru comportamentele adecvate, respectiv sancțiunile pentru comportamentele deviate.

O a doua fază a conceptului managementul clasei a avut loc în perioada 1970 până în 1980. Studiilor lui Kounin (1976) și ale grupului de cercetare Emmer și Everston se datorează faptul că accentul s-a pus pe prevenție (Emmer, Everston, și Anderson 1980, Everston și Harris 1992). În centrul atenției nu s-a mai aflat reacția adaptată la problemele comportamentale ale elevilor, ci întrebarea cum pot fi evitate aceste probleme de disciplină. În locul recompenselor, respectiv a pedepselor aplicate individual atenția s-a concentrat pe tehnicile care aveau ca țintă întregul grup social. De la jumătatea anilor 1980 tendințele celor două etape sunt pe rând când utilizate și integrate, când desființate. În ediția actuală a lucrării „Disciplina asertivă” a lui Canter și Canter (2001), au fost incluse noi materiale pentru pregătirea anului școlar și a lucrului cu părinții.

**Tabelul I.1.**

***Transformarea măsurilor normative în managementul clasei (Evertson & Neal, 2006)***

<b>Măsuri normative</b>	<b>Abordarea tradițională</b>	<b>Tendențe contemporane</b>
<i>Scopurile managementului clasei</i>	Profesorul menține controlul ca scop în sine	Profesorul implică elevii în învățare, încurajând autocontrolul și spiritul de echipă.
<i>Scopurile academice ale lecției</i>	Elevii își însușesc abilități și comportamente prin desfășurarea secvențială a lecției.	Elevii învață concepte multiple, comportamente și competente, implicându-se în proiecte și probleme de anvergură.
<i>Obiectivele morale ale lecției</i>	Elevii urmăresc indicațiile și învață să se conformeze.	Elevii își dezvoltă autonomia, capacitatea de autocontrol și simțul responsabilității.
<i>Obiectivele sociale ale lecției</i>	Elevii lucrează individual conform unui set fix de comportamente dezirabile.	Elevii interacționează, pot lucra în colaborare sau individual. Profesorul permite manifestarea unui set mai larg de comportamente.
<i>Relația dintre managementul clasei și instrucție</i>	Încercarea de compatibilizare a managementului și a instrucției în condițiile în care abordările sunt incongruente.	Abordarea managerială și instrucția sunt explicit integrate și apropiate.

Studiile lui Evertson și Emmer (Emmer, Evertson și Worsham 2003; Evertson, Emmer și Worsham 2005), cuprind și capitole despre abordarea problemelor comportamentale. Schimbările în managementul clasei sunt legate de schimbările de paradigmă ale conceptului învățare de la behaviorism la constructivism. Evertson și Neal (2006), indică aceste schimbări cu ajutorul măsurilor normative ale managementului clasei.

Din tabelul de mai sus se poate constata că nu doar scopul managementului clasei s-a modificat ci și intențiile morale, sociale și științifice ale procesului de învățământ și împreună cu ele relația dintre management și instrucție. Cum se poate observa din ultimul rând al tabelului cele două concepte instrucție și managementul clasei, care inițial erau abordate diferențiat, în prezent sunt tratate integrativ. În prim plan se află astăzi stimularea unui învățământ centrat pe elevi, precum și conceptul de învățare activă și autocontrol al elevilor sau cum Woolfolk (2001), îl denumește „self-management” (p.438). Pentru a realiza acest lucru este necesară existența unei relații între profesori și elevi caracterizată prin grijă și încredere.

Managementul clasei nu mai poate fi privit ca un „săculeț cu trucuri” ci ca un „set de cunoștințe și bune practici, care solicită luarea de decizii și procese de reflecție” (Weinstein, 1999, p.152). Multe lucruri au rămas însă la fel: procesul de învățământ trebuie să decurgă coerent, profesorul trebuie să aleagă strategii didactice potrivite, elevii trebuie să fie atenți în timpul lecției și să participe activ.

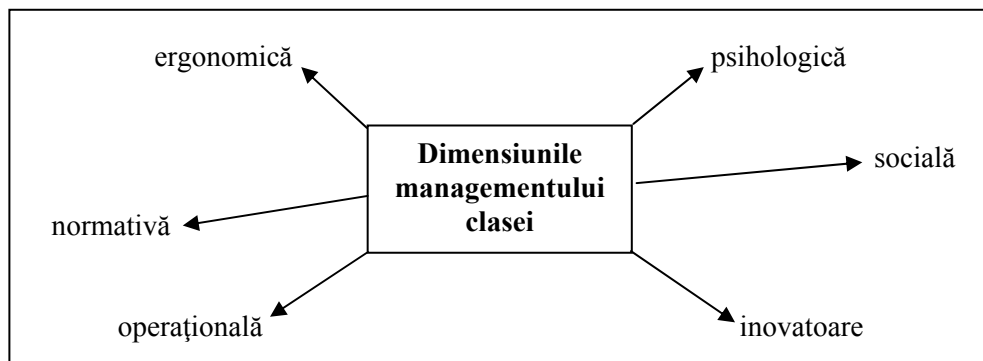
Provocările pentru managementul clasei de elevi s-au intensificat prin introducerea conceptului constructivist învățare centrată pe elev și învățare prin cooperare. Cooperarea între managementul clasei și instrucție, formează un element cheie pentru productivitatea situațiilor educaționale. Doar printr-un management al clasei adaptat la metodele didactice, pot fi practicate cu succes noile forme de predare și învățare. Se poate astfel conchide ca managementul clasei a fost supus unei puternice modificări, care s-a desfășurat în acord cu schimbarea paradigmatică a predării și învățării. Definițiile actuale ale managementului clasei se referă la acțiuni ale cadrului didactic, care sunt orientate în vederea stabilirii ordinii și implicării elevilor în procesul didactic, respectiv a cooperării lor în direcția atingerii obiectivelor educaționale (Emmer și Stough, 2001, p.103).

În lucrarea de față managementul clasei este înțeles ca și acțiunea profesorului îndreptată spre stabilirea și menținerea structurilor de ordine și comunicare, cât și participarea activă a elevilor la lecție, asigurându-se astfel baza proceselor de învățare.

### **I.5.2. Multidimensionalitatea managementului clasei de elevi**

Multiplele dimensiuni de analiză ce vizează managementul clasei creionează un tablou complex asupra acestei realități existente la nivelul procesului de învățământ și oferă cadrelor didactice posibilitatea de a percepe mai acurat convergența factorilor de mediu, a celor psihosociale, a celor de natură normativă și executivă

cât și a celor inovatori. Prezentăm în continuare o descriere succintă a structurii dimensionale a managementului clasei, așa cum o abordează R. Iucu (2006).



**Figura I.2. Reprezentarea grafică a multidimensionalității managementului clasei de elevi**

### **Dimensiunea ergonomică**

Investigațiile realizate pe domeniul managementului clasei de elevi au început să atingă și anumite subiecte considerate până în prezent elemente conexe procesului instructiv-educativ. Aceste probleme, dintre care le amintim pe cele ale structurii ergonomice (dispunerea mobilierului din clasă, vizibilitatea și pavoazarea sălii de clasă), nu pot fi considerate ca secundare sau lipsite de importanță pentru succesul activității la catedră a cadrului didactic.

Suporturile investigaționale moderne aduc probe certe în favoarea acestor dimensiuni, considerându-le fundamentale în economia generală a procesului didactic, ca proces managerial. Analiza unor subiecte, cum ar fi cele anterior menționate: dispunerea mobilierului din sala de clasă, vizibilitatea, în sensul poziționării elevilor în bănci și pavoazarea sălii de clasă, au determinat reconsiderarea unor structuri dimensionale ale managementului clasei de elevi. Aspectele dimensiunii ergonomice sunt: dispunerea mobilierului în sala de clasă; vizibilitatea; amenajarea sălii de clasă.

### **Dimensiunea psihologică**

Elementele centrale ale dimensiunii psihologice sunt reprezentate de cunoașterea, respectarea și exploatarea particularităților individuale ale elevilor. Ca substrat integrator factorul central este *capacitatea de muncă a elevilor în clasă*, concept utilizat în toate studiile de psihologia muncii și în studiile de randament profesional.

Modul de concretizare structural-integrativ, a capacității de muncă a elevilor, în legătură directă cu managementul clasei de elevi, se prezintă astfel:

- capacitatea de învățare (de exemplu: „învățarea normativă”);
- trăsăturile de personalitate (competențele socio-relaționale)

### *Capacitatea de învățare*

Managementul clasei de elevi se preocupă de învățarea în plan socio-relațional și normativ. Pentru a stabili momentul optim când elevii pot lua contact cu sarcina de învățare, sunt necesare câteva informații despre:

- stadiul dezvoltării psihologice a copiilor;
- concepția de spre învățare și asimilare;
- analiza logico-cognitivă a conținutului de învățat (socio-moral).

Elementul primordial al capacității de învățare îl reprezintă determinarea *stării de pregătire a elevilor*, asimilată ca „nivel de dezvoltare psihoeducațională care face posibilă abordarea cu succes a unor obiective sau sarcini de învățare” (Dan Poptea, 1991). Aceasta este o precondiție pentru succesul actului de învățare. După opinia aceluiași autor, structura capacității de asimilare este condiționată de următorii factori:

- a. *Nivelul dezvoltării biopsihosocial*,
- b. *Starea de pregătire*, la nivel de abilități, cunoștințe în raport cu un conținut predeterminat;
- c. *Componenta motivațională*, asimilată cu atenția și interesul.

### *Fundamentele psihologice ale competențelor socio-relaționale*

Conștiința morală nu este o garanție a comportamentului elevului. Observăm frecvent elevi care, cunosc principiile morale sunt capabili să emită judecați valorice dar nu acționează conform acestora prompt în circumstanțele strict definite. Normele și principiile socio-morale ar trebui să se transforme în trăsături esențiale de caracter. Structural, elementul motivațional care coagulează întreaga teorie privitoare la fundamentarea psihologică a competențelor sociorelaționale, este *convingerea*, ca element psihologic complex, cognitiv, afectiv și volitiv.

### **Dimensiunea socială**

În mod tradițional, punctele de vedere sunt oarecum consonante în ceea ce privește tematica fundamentală a clasei de elevi ca grup social: structura, sintalitatea și problematica liderilor sunt doar câteva din ariile de preocupare ale investigațiilor de tip sociologic în clasa de elevi.

*Clasa ca grup social este definită ca ansambluri de indivizi (elevi), constituite istoric, între care există diverse tipuri de interacțiuni și relații comune determinate”* (Mielu, Z., 2004).

Însoțim definiția prezentată și de evocarea celorlalte caracteristici ale clasei ca grup social:

- *întinderea clasei (mărimea)*;
- *interacțiunea membrilor clasei*, vizate fiind interacțiunile directe, nemijlocite și multivariate;

- *scopurile atât cele pe termen scurt cât și cele pe termen lung*, sunt comune grupului clasă și, prin intermediul conștientizării acestora de către elevi, pot deveni motorul dezvoltării grupului pe perioada școlarității; arta cadrului didactic, ca manager în clasa constă în fixarea, pe lângă obiectivele școlare formale și a unei serii de obiective socio-afective pentru grupul de elevi, care vor determina consolidarea coeziunii acestuia;
- *structura grupului* poate fi analizată dual în ceea ce privește grupurile mici și implicit clasa de elevi, atât ca modalitate de legătură a membrilor grupului în plan interpersonal, cât și ca ierarhie internă a grupului;
- *compoziția și organizarea* sunt rezultatul interacțiunii tuturor celorlalte caracteristici ale grupului, definitoriu din punctul de vedere al acesteia fiind gradul de omogenitate sau de eterogenitate a clasei.

### *Structura informației sociale în grupul clasă*

Cercetările cele mai interesante la acest nivel sunt consacrate raportului dintre informație, circulația acesteia și dinamica grupului. Yona Friedman este merituosul specialist care a avut curajul de a critica iluzia comunicării globale la nivelul grupului, indiferent cât de sofisticate sunt mijloacele de comunicare inventate de către om.

### **Dimensiunea normativă**

Specialiștii în sociologia clasei de elevi au observat că acest univers școlar este o reflectare micro (în miniatură) a problematicei unei societăți.

Tipologia normativă cu relevanță pentru clasa de elevi este următoarea:

- *norme explicite*: sunt normele prescriptive, cunoscute, clar exprimate;
- *norme implicite*: sunt normele ascunse, care se construiesc în cadrul grupului. (Paun E., 1997).

*Normele explicite*, pot fi divizate la rândul lor în două categorii: *norme constitutive*, care decurg din caracteristicile procesului de predare învățare și de transmitere a valorilor cunoașterii (normativitatea didactică) și *norme instituționale* care decurg din prezentarea instituției școlare ca instituție socială. Ambele categorii de norme explicite au rol de reglementare a activității școlare (Păun, E., 1994).

Normele explicite, sunt sistemul de referință al organizației grupale, ele preexistând apartenenței la grup a elevilor. Aplicarea acestor norme se face în mod uniform și unitar pentru toți elevii și, indiferent de caracterul imuabil al acestora, cadrul didactic trebuie să depună eforturi pentru a realiza trecerea lor progresivă de la caracterul impus, coercitiv la cel acceptat, interiorizat.

*Normele implicite*, sunt ansambluri de reguli produse de viața în comun a grupului. Cele mai importante surse de constituire a normelor de grup:

1. *interiorizarea* normelor explicite, astfel încât acestea pot deveni normele grupului, nefiind simțite ca forme exterioare de constrângere (prin intermediul acestui artificiu grupul informal poate căpăta valențe formale);

2. „importul de norme” din afara școlii și a clasei astfel încât pot fi apelate alte valori normative;
3. *interacțiunile* din viața grupului (această sursă favorizează distincția dintre o clasă și o alta.

### **Dimensiunea operațională**

Succesul în întreprinderile cadrului didactic nu este asigurat numai prin raportarea simplă la normele clasei ci și printr-o raportare a acestora la normele școlare în general.

Constatări investigaționale interesante, convertesc problematica teoretică a dimensiunii normative într-o dimensiune operațională, practică. Exemplul elocvent îl reprezintă poziția divergența a culturii profesionale față de cultura elevilor. Aceștia din urmă dezvoltă în plan operațional o serie de strategii de rezistență, „de supraviețuire” în clasă, cele mai importante fiind axate pe o idee valoroasă a sociologiei educației.

#### *Proceduri și strategii de intervenție ale cadrului didactic*

Ca formă motivațională posesoare de resurse educaționale nelimitate este varierea eficientă a raportului recompensa/sanctiune, Oury în lucrarea „Spre o pedagogie instituțională”, enumera o serie de variante:

- *Pedeapsa*, este o noțiune morală conexasă ideii de conștiință, de vină și de ispășire, precum și formă și mijloc de dirijare, un fel de stimul cu trei conotații valorice: dezavantaj (ca ispășire), mijloc de dirijare acționând pe baza neplăcerii (pedeapsa ca normă) și experiența neplăcută (pedeapsa naturală). Introducerea pedepsei din punct de vedere pedagogic este utilă întrucât distanțarea față de norma explicită solicită o anumită atitudine din partea cadrului didactic.
- *Strategia de dominare*, se regăsește în spațiul de descriere alocat anterior pedepsei și pe care o vizează în plan practic. Susținerea teoretică se face prin structuri relaționale asimetrice și comportamente profesionale de prestigiu și de autoritate.
- *Negocierea*, pentru managementul clasei de elevi îmbracă două forme: explicită (consensual, deschisă) și implicită (ascunsă, cu elevi care vor încerca să exploreze limitele de toleranță ale culturii normative explicite, determinându-l pe profesor să accepte anumite lucruri care depășesc normalitatea explicită clasei);
- *Fraternizarea*, are în vedere neputința de dominare a cadrului didactic, convertită într-o formă de „alint pedagogic”; observându-și neputința de intervenție cadrul didactic se aliază cu elevii, dând naștere unui univers interacțional foarte ciudat;

- *Strategia bazată pe ritual și rutină*, creează așa-numitul „profesor predictibil, care-și fundamentează intervențiile pe standardizare și uniformizare;
- *Terapia ocupațională*, sporește dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mișcarea ca formă supremă de tratament și intervenție în situații de abatere liniară dar și grave;
- *Strategia de susținere morală*, pune pe prim plan funcția moralizatoare a discuției directe asociind reușita școlară a elevului cu reușita sa socială.

Soluționarea problemelor de conflict normativ poate fi, după părerea noastră, realizată cu un grad mare de eficiență prin negociere.

### *Conformare și complianța comportamentală în clasă*

Ațiunea de influență educațională desfășurată de cadrul didactic în scopul respectării normelor explicate de către elevi se soldează de cele mai multe ori cu fenomene de conformare acceptată (la singular) ca schimbare a comportamentului unei persoane în sensul aderării la anumite seturi normative și standarde larg acceptate la nivel de grup. (Chelcea, S., 1993).

*Conformarea*, preluare a atitudinilor, valorilor, credințelor (variabile de tip culturală normativă) caracteristice unui grup.

*Complianța*, (după același autor) reprezintă conotația negativă a primului termen, sinonim îndepărtat al obedienței și poate fi definit ca modalitate de răspuns pozitiv a anumitor persoane la anumite solicitări, rugăminți, îndemnuri, ordine din partea autorităților.

### *Influența socială*

După Kalman, (1961), *stadiile influenței sociale* se prezintă după cum urmează:

- a. *complianța*: preluarea unui comportament în scopul obținerii unei reacții favorabile din partea autorității;
- b. *identificarea*: preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul auto-definirii prin relația cu cel de la care preia comportamentul;
- c. *internalizarea*: preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanță cu sistemul axiologic personal.

### **Dimensiunea inovatoare**

Jean Thomas, definește inovația ca: „Acea schimbare în domeniul structurilor și practicilor învățământului care are drept scop ameliorarea sistemului”. Din perspectiva managementului clasei de elevi, dimensiunea inovatoare reprezintă o condiție esențială a optimizării interacțiunilor și a microdeciziilor educaționale în universul grupului. Inovarea în planul relațional al clasei de elevi nu este numai rezultatul presiunii forțelor sociale inovatoare ci și presiunile elevilor care acționează din interior. Deciziile luate de cadrul didactic devin un purtător de inovație prin, fundamentarea lor informațională și coeficientul de noutate realizat. Șansele introducerii



inovațiilor la nivelul managementului clasei sunt mai ridicate, deoarece factorii de rezistență structural-funcțională la schimbare, sunt mult diminuați.

Agentul schimbării, urmând modelul de analiza a lui Huberman, este însuși cadrul didactic. El nu constituie pentru demersurile inovatoare o amenințare, deoarece eventualele reproșuri externe (exogene) care i s-ar putea aduce cadrului didactic, ar face apel la tradiționalism și nu ar fi întemeiate. Inovația la acest nivel al managementului clasei, pornește de la: cunoașterea practicii educaționale într-un moment „t” al activității; cunoașterea tendințelor și a tradițiilor activităților educaționale vizate; cunoașterea orizonturilor de așteptare ale elevilor.

### **I.5.3. Perspectiva didacticii generale asupra managementului clasei de elevi**

Potrivit lui Scheunpflug (2001), teoriile didactice au rolul de a reduce complexitatea procesului de învățământ prin oferirea de modele de reflecție, care permit organizarea unitară a activității didactice. Aceste modele configurează criteriile de formulare ale obiectivelor educaționale sau de selectare a conținuturilor, sau recomandă utilizarea anumitor metode didactice și forme de organizare a activității elevilor. Prin urmare didactica generală nu se constituie numai ca o teorie ci este orientată spre practica educațională (Gudjons și Winkel, 1999).

Pentru a ilustra perspectiva didactică asupra managementului clasei ne oprim asupra modelului teoretic a lui Aebelis (1983; 1987; 2001). Autorul consideră aspectele sociale și disciplina ca fiind factori secundari ai activității didactice și își construiește teoria pe procesul de învățare al elevilor și pe formele predării.

Aebelis diferențiază între acțiunea socială reală și cea simbolică, pe de o parte, și relațiile sociale bazate pe sprijin și respectiv pe transmiterea de cunoaștere, pe de altă parte. Prezentăm mai jos modelul, ce vizează formele comportamentului social, realizat de Aebelis.

**Tabelul I.2. Exemple de forme ale comportamentelor sociale (după Aebelis, 1987)**

	<b>Acțiune socială reală</b>	<b>Acțiune socială simbolică</b>
<i>Crearea și menținerea relațiilor sociale</i>	A se sprijini pe celălalt Competiție	A face promisiuni A încheia contracte
<i>Transmiterea de cunoștințe prin intermediul relațiilor sociale</i>	Acțiuni transpuse în jocul de rol sau în dramatizări	A vorbi despre relații

Astfel pentru Aebelis școala este un spațiu în care interacționează comportamentele sociale informale iar actorii educaționali sunt atât protagoniști cât și analiști. Cunoașterea socială se împletește cu cea științifică, ambele dimensiuni fiind stimulate pentru a sprijini individul să se integreze în societate și să profite de toate

experiențele de învățare socială. Autorul atribuie școlii rolul de facilitator al abilităților sociale, precum autocontrolul și responsabilitatea și subliniază totodată importanța interiorizării regulilor sociale, cu scopul de a stimula munca prin cooperare și individualizată.

Referitor la rolul profesorului, Aebelis pledează pentru impunerea asertivă a concepției cadrului didactic cu privire la ordine și disciplină, pentru a nu leza personalitatea elevilor. Totodată el accentuează latura didactică a disciplinei în clasă, afirmând faptul că ordinea este periclitată atunci când elevii nu sunt ocupați cu sarcini de lucru sau când lecția nu este bine realizată. Prin urmare el recomandă adaptarea didactică în funcție de nivelul de dezvoltare al elevilor și de interesele lor. Prin activitatea instructiv-educativă desfășurată trebuie stimulată motivația și cooperarea elevilor, astfel că lecția trebuie să fie interesantă și diversificată. Invocând aceste aspecte concepția lui Aebelis se află în concordanță cu rezultatele empirice ale managementului eficient al clasei precum indică studiile realizate de (Evertson, Harris, 1992; Kounin, 1976; Mayr, Eder, Fartacek, 1991).

Referitor la formele de organizare a activității elevilor, Aebelis sugerează că trebuie lucrat pe grupe iar această situație solicită cadrului didactic o atenție distributivă, deci abilități de coordonare, pentru a percepe implicarea fiecărui elev în sarcina didactică. Cu toate că autorul plasează activitatea didactică într-un context cognitivist complex, sunt destul de surprinzătoare opiniile sale de influență behavioristă cu privire la măsurile propuse pentru managementul clasei (Schönbächler, 2007).

Herzog (2002) critică această abordare și o etichetează ca fiind un instrument de lucru nefuncțional care nu reușește să se situeze în afara diadei profesor–elev și a gândirii lineare de tipul predare–învățare.

Prin urmare teoriile didactice abordează managementul clasei doar ca o problemă marginală și nu percep complexitatea socială a situațiilor de învățare din clasă. Meritul lor constă în modalitatea de organizare a activității didactice în corelație cu interesele elevilor și în vederea dezvoltării motivației și a abilităților de cooperare.

#### **I.5.4. Abordarea behavioristă a managementului comportamentului**

Chiar dacă abordarea behavioristă a fost puternic criticată în literatura de specialitate, există totuși la nivelul acesteia recomandări sau măsuri de intervenție care corespund în mare măsură experienței dobândite de profesori la clasă (Scheunpflug, 2001) și constituie o bază a repertoriului procedural acumulat de cadrele didactice. Aceste proceduri sunt utilizate mai ales atunci când este vorba de menținerea disciplinei în activitatea de la clasă sau pentru gestionarea situațiilor problematice din colectivul de elevi (Bromme, 1992).

Abordările actuale ale managementului clasei au preluat din teoria behavioristă elemente precum setul de reguli și de consecințe (Jones, 1996). De asemenea de actualitate sunt întăririle pozitive și negative, extincția și pedeapsa aplicată fie prin

retragerea unor stimuli plăcuți, fie prin aplicarea unor stimuli negativi. Lauda și aprecierea elevilor constituie instrumente importante prin care cadrul didactic poate modifica comportamentul elevilor (Albert, Heward, 2000).

În aceeași ordine de idei, introducerea sistemului de recompensare (prin puncte care însumate pot fi transformate într-o recompensă materială sau o activitate preferată), cu toate că a fost combătut ca idee deoarece stimulează numai motivația extrinsecă (Kohn, 1993), poate fi totuși cu succes aplicat la sarcinile de rutină, pentru creșterea atenției și evitarea comportamentelor perturbatoare ale elevilor (Evertson, Emmer, Worsham, 2005).

Utilizarea rațională a recompenselor naturale poate fi introdusă atunci când cooperarea clasei este răsplătită prin permisiunea acordată elevilor de a se angaja într-o activitate plăcută (Wellenreuther, 2004). Extincția comportamentului perturbator (de exemplu, vorbitul fără permisiunea profesorului în timpul orelor) este posibilă prin ignorarea elevului cu un astfel de comportament) (Alberto, Troutman, 1995).

Puternic combătută în literatura de specialitate și în studiile empirice desfășurate este pedeapsa ca tehnică de modificare a comportamentului. S-a dovedit faptul că pedepsirea determină agresivitate, tensiune și frustrare (Dollard, Doob, Miller, Mowrer și Sears, 1971) sau cauzează teamă și respingerea persoanei care a aplicat-o (Steiner, 2001).

Un aspect central al actualelor programe formative și intervenții în managementul clasei îl reprezintă stabilirea și aplicarea regulilor și rutinelor clasei, într-un cadru caracterizat de cooperare cu elevii și autodeterminare.

### **I.5.5. Raportul dintre managementul clasei și teoriile ecopsihologice**

Abordarea ecopsihologică are la bază interdependența dintre individ și mediu (Schönbächler, 2007). Profesorul poate reprezenta pentru elevii săi mediul sau poate influența prin acțiunile sale, mediul material și social al elevilor, contribuind astfel la modificarea comportamentului elevilor (Lewin, 1982). Cum pentru autor mediul este de natură psihologică, întreg procesul educațional poate avea pentru elevi semnificații distincte.

Mediului psihologic care explică comportamentul individual, i se opune mediul ecologic. Astfel conceptul „behavior setting” a lui Roger G. Barker pornește de la premisa că în spatele mediului direct perceptibil există factori care se subtrag percepției și care de fapt influențează comportamentul (Eder, 1996). Acești așa-numiți „behavior setting” sunt modele acționale contextuale, concrete și dependente de spațiu și timp. Ele sunt cele care influențează considerabil motivația, obiectivele, planurile și acțiunile persoanelor (Kaminski, 2000). „Behavior setting” facilitează în opinia lui Barker anumite comportamente sau inhibă altele (de exemplu, vorbitul încet pe coridoare, sau ridicarea mâinii pentru a se anunța la răspuns). Așadar este rațional ca în analiza activității didactice să se țină cont de mediul fizic cât și de

măsurile locale care reglementează comportamentul (Schönbächler, 2007). Dacă „behavior settings” sunt înțelese ca modele culturale, cum se întâmplă în abordările actuale (Stengel, 1999), atunci ele pot constitui baza teoretică pentru aspectele comportamentale relevante ale managementului clasei, precum rutinele și ritualurile predării.

Cercetările realizate asupra climatului clasei care se bazează pe teoria ecologică, (Eder, 1996) indică faptul că între mediul obiectiv și cel trăit subiectiv există diferențe importante. Bronfenbrenners (1981) vorbește despre interacțiunile la nivel de microsistem, dintre spațiul în care are loc activitatea didactică și procesul de învățare desfășurat. El asociază șansele de dezvoltare cu organizarea concretă a microsistemului, cu calitatea relațiilor dezvoltate, cu multitudinea de roluri dar și cu conținutul stimulativ al mediului material.

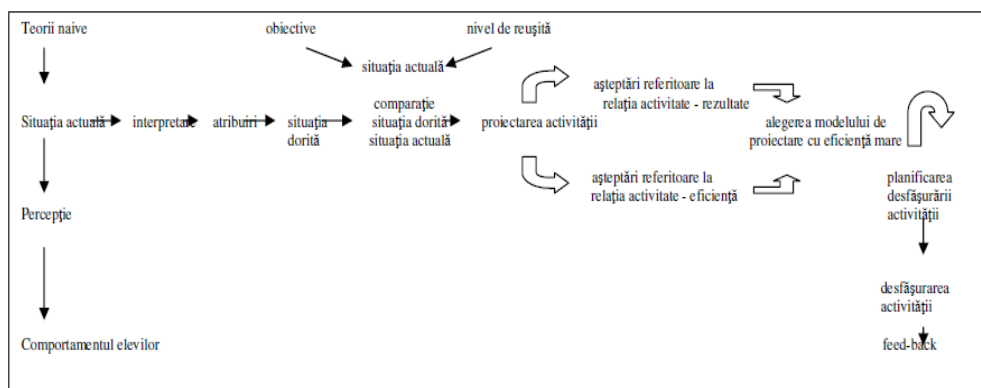
De asemenea Bronfenbrenners consideră că microsistemul clasă este puternic corelat cu microsistemul (părinți–profesor–relație), ceea ce autorul denumesc mezosistem. El sugerează și influența exosistemului, adică acele domenii la care copilul nu participă în mod direct (de exemplu, situația familială a profesorului sau condițiile de muncă ale părinților), precum și influențele sociale ale macrosistemului (de exemplu, organizarea sistemului școlar, principiile didactice sau valorile morale). Din punctul de vedere al managementului clasei teoria lui Bronfenbrenners este interesantă deoarece include în activitatea didactică contextul ecologic și propune o analiză a tuturor influențelor ce au loc la nivelul activității instructiv-educative desfășurate în clasă (Schönbächler, 2007).

Atât structurarea conținuturilor, învățarea și măsurile de menținere a ordinii, cât și dotarea și aranjarea sălii de clasă, sunt factori care pot să prevină devierile și perturbările activității instructiv-educative. Mediul oferă copiilor posibilități de explorare dar și limite, construind astfel un spațiu de acțiune, în care elevul învață și se dezvoltă (Schönbächler, 2007). Potrivit paradigmei constructiviste în acest cadru elevul ar trebui să fie un participant activ la propria formare și dezvoltare.

### **I.5.6. Teoriile psihosociale și managementul clasei**

Abordările socio-psihologice relevă importanța proceselor sociale și a prezentei grupului în organizarea procesului educațional (Schönbächler, 2007). Activitatea de predare-învățare este concepută interactiv, fiind bazată pe variate procese comunicative între profesor și elevi pe de o parte, și între elevi pe de altă parte. Din această perspectivă analiza obstacolelor și barierelor de comunicare are un rol central. Potrivit lui Watzlawick, Beavin și Jackson (1990) activitatea educațională trebuie să integreze pe lângă dimensiunea informativă și pe cea relațională. Cadrele didactice trebuie să reflecteze asupra activității prestate și să optimizeze continuu procesul comunicativ de la nivelul clasei.

Mult mai relevantă pentru managementul clasei de elevi este perspectiva teoretică care asociază latura informațională cu cea relațională a activității didactice și oferă astfel o serie de instrumente de lucru cum sunt: atenția reciprocă, valorizarea, parteneriatul și prietenia, în calitate de principii fundamentale pentru colaborarea eficientă din clasă (Schönbächler, 2007). Ca urmare profesorul este încurajat să creeze relații pozitive între el și elevi și totodată să stimuleze relaționarea și comunicarea constructivă între elevi, în vederea prevenirii sau diminuării conflictelor. Tehnicile de comunicare eficientă sau asertivă, pe care profesorul le poate utiliza în contexte diferite, inclusiv în situațiile problematice, cât și ascultarea activă și rezolvarea de probleme, reprezintă elemente utilizate pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Prezentăm în continuare un model al comportamentului social manifestat la clasă după Hofer (1986, p.21):



**Figura 1.3. Modelul comportamentului social în cadrul clasei de elevi (după Hofer, 1986)**

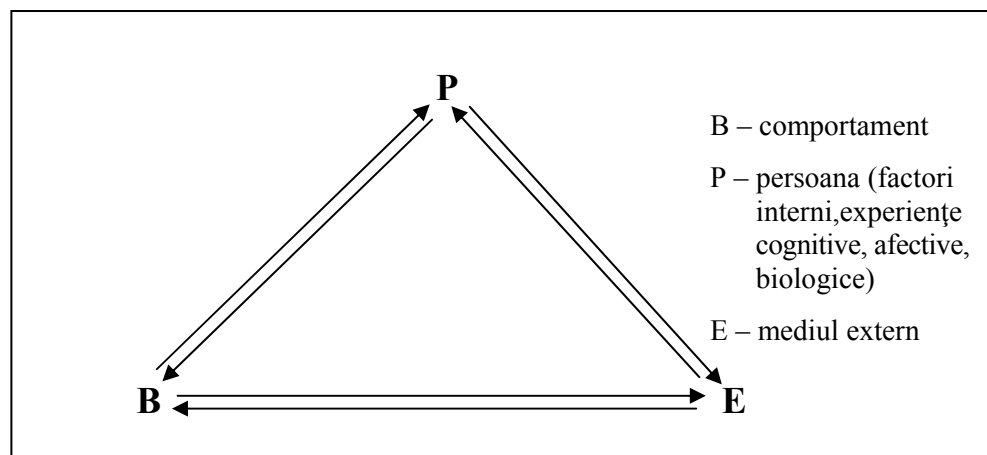
Această interacțiune atribuie profesorului raționalitate și orientare spre scop. În concepția lui Hofer, educația este consecința prelucrării informațiilor și proceselor decizionale în situații sociale și are la bază stări emoționale și un anumit mediu social. Caracterul social al activității didactice nu vizează predominant actul comunicării dintre profesor și elevi și respectiv dintre elevi, ci mai degrabă comportamentul elevului este cel care influențează percepția profesorului asupra situației de învățare și toate celelalte aspecte ce decurg din aceasta: interpretarea situației, atribuirile realizate, stabilirea obiectivelor educaționale, așteptările asupra performanțelor elevilor, precum și decizia de acțiune, nivelul de reușită estimat și implementarea activității didactice (Hofer, 1986). Autorul sugerează faptul că profesorul își creează o imagine mentală despre elevi, bazată în special după o singură caracteristică. Această imagine o consideră ca fiind foarte stabilă influențând celelalte percepții asupra elevului și de asemenea așteptările cadrului didactic cu privire la comportamentul și performanța elevului, precum și cauzele care au stat la baza acestor rezultate. Această percepție a profesorului poate influența și performanțele școlare ale elevului, potrivit

modelului profețiilor care se autoîndeplinesc. Cu toate acestea elevul și respectiv clasa de elevi, nu sunt receptori pasivi, ci ei reprezintă o mulțime de indivizi activi care interacționează (Schönbächler, 2007), fapt care sporește gradul de complexitate al situațiilor sociale din clasă și îngreunează înțelegerea acestora.

Astfel interacțiunile și relațiile din câmpul educațional sunt puternic marcate de percepțiile reciproce cât și de atribuirile pe care actorii educaționali le realizează. Profesorul este dator să cunoască aceste fenomene sociale și să își ajusteze așteptările și atribuirile în funcție de situația concretă, astfel încât să poată acționa adaptat contextului (Schönbächler, 2007, p.64).

O altă abordare teoretică pe care o ilustrăm vizează conceptul de sociabilitate în calitate de componentă esențială a teoriei socio-cognitive (Albert Bandura, 1986). Această teorie pornește de la premisa că nu toate comportamentele sunt învățate din proprie experiență sau ca urmare a întăririlor primite, ci mai degrabă prin observarea și imitarea altor persoane. Astfel stimulii exteriori sunt interpretați subiectiv cu ajutorul proceselor cognitive (atenția, memoria) dar și prin procesul motivațional (Gold, 2003, p.122; Mielke, 2001; p.67). Bandura explică comportamentul uman ca fiind o interacțiune continuă a factorilor cognitivi-comportamentali cu factorii de mediu.

Redăm în continuare reprezentarea grafică a acestei interacțiuni după Bandura (1997):



**Figura 1.4. Cauzalitatea triadică reciprocă (după Bandura, 1997, p.6)**

Prin urmare în concepția lui Bandura (1997) comportamentul uman nu este determinat exclusiv de forțe interne sau de stimuli externi, aflându-se de fapt într-o permanentă interacțiune între influențele de ordin intern și cele de natură externă. Acțiunea individuală poate fi facilitată de posibilitățile din mediu sau limitată de acestea. Individul poate cântări diferitele alternative din perspectiva avantajelor și

dezavantajelor, pe care acestea le au. Prin această autodeterminare, persoana nu doar se adaptează contextului, ci are posibilitatea de a-și exercita controlul asupra propriului destin (Bandura, 1997, p. 78).

Atât Hofer cât și Bandura integrează în teoriile lor procesele cognitive. Pe lângă influența grupului social asupra percepției individuale, potrivit lui Hofer, este ilustrată la Bandura și importanța modelului pentru grup sau pentru acumularea individuală de experiență indirectă. În acest fel abordările socio-psihologice iau în considerare complexitatea interdependenței dintre mediul individual intern și mediul extern. Pe cale de consecință profesorul nu mai este privit ca unicul conducător al activității din clasă. Și elevilor le revine rolul de participanți activi la construirea mediului social al clasei. Așadar elevii învață atât din interacțiunile directe cu cadrul didactic, cât și din observarea modului în care profesorul relaționează cu alți elevi ai clasei (Schönbächler, 2007, p.66).

### **I.5.7. Teoriile sistemice și managementul clasei**

Teoriile sistemice adoptă perspectiva constructivist-situațională pentru explicarea conceptului de învățare. Astfel învățarea este înțeleasă ca un proces de construcție individualizată a unui sistem, aflat sub influența factorilor din mediul extern (Neuenschwander, 2005, p.393). Profesorul este mediatorul și facilitatorul în acest mediu de învățare al elevilor. Didactica situațiilor de învățare se referă la coordonarea contextului învățării, fiind vizată aici și clasa de elevi. Analiza sistemului de învățământ relevă mai multe subcomponente în viziunea lui Neuenschwander (2005) și anume subsistemul profesori și subsistemul elevi. Comunicarea dintre aceste subsisteme constituie un proces important al activității didactice și reflectă dimensiunea curriculară a sistemului, precum și cea socială, aceasta fiind reprezentată de relațiile de complementaritate și simetrie din cadrul clasei. Acest model teoretic integrează diversitatea perspectivelor cu pluralismul subsistemelor procesului de învățământ (Schönbächler, 2007).

O altă abordare teoretică sistemică este promovată de Anette Scheunpflug (2001), elementul central al acestei teorii fiind reprezentat de localizarea activității didactice în cadrul sistemului social. Autoarea privește activitatea instructiv-educativă ca pe un rezultat al evoluției școlii în cadrul societăților diferențiate funcțional (Scheunpflug, 2001, p.135). Din acest considerent cercetătoarea afirmă faptul că scopul activității didactice constă în diferențierea socială cât și în incluziunea socială. Procesul educațional desfășurat în școală este înțeles din perspectiva timpului și spațiului în care evoluția individuală se conectează la evoluția socială. Pentru o mai bună comprehensiune a viziunii sale, redăm în tabelul I.3. modelul conceput de Scheunpflug:

**Tabelul I.3. Teoria didacticii evoluționiste după Scheunpflug (2001)**

	<b>Observarea activității didactice</b>	<b>Planificarea activității didactice</b>
<b>Variație</b>	Recunoașterea diversității fenomenelor activității didactice	Conceperea diferitelor posibilități de realizare a activităților didactice
<b>Selecție</b>	Recunoașterea limitărilor activității didactice	Selectarea unei modalități
<b>Stabilizare</b>	Menținerea concepției ce vizează economia procesului instructiv-educativ	Corelarea consistentă a variantelor concepute cu posibilitatea lor de realizare

Didactica evoluționistă are la bază utilizarea gândirii ipotetice, de tipul dacă-atunci, precum și angrenarea proceselor comunicaționale. Prin reflectarea asupra activității instructiv-educative poate fi testată această relație, afirmă Scheunpflug (2001). Aceste abordări sistematice oferă instrumente de reflecție pentru situațiile complexe cum sunt cele legate de eterogenitatea clasei de elevi și perturbațiile la nivelul activității didactice. Ambele modele facilitează înțelegerea funcționalității subsistemelor profesori și elevi (Schönbächler, 2007).

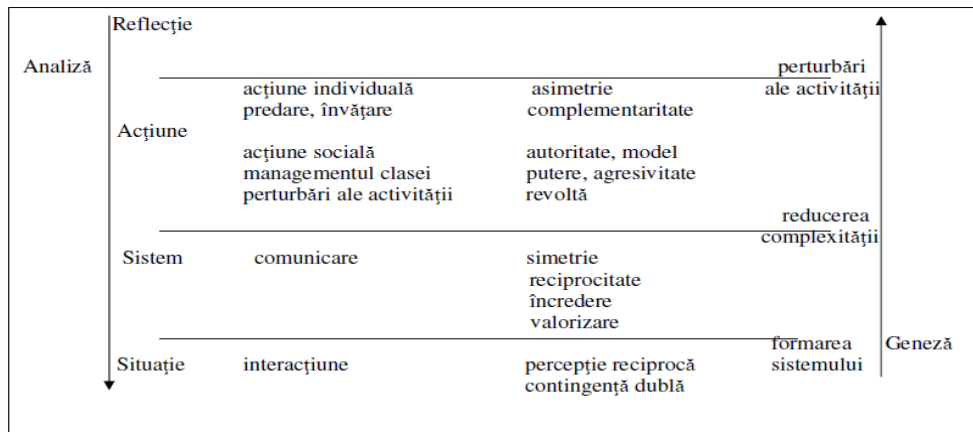
În modelul multidimensional al activității instructiv-educative a lui Walter Herzog (2002), situația pedagogică formează punctul de pornire al teoriei. Principiul reciprocității constituie elementul principal al abordării teoretice. În cadrul dimensiunii numită sistem profesorii și elevii sunt poziționați ca egali fiind vorba de o relație simetrică între aceștia. Acest raport de egalitate contribuie la crearea încrederii între părți. Astfel, consideră Herzog (2002), relația socială simetrică dintre profesori și elevi reprezintă o premisă necesară pentru relația pedagogică asimetrică dintre cei doi actori educaționali, în vederea acceptării de către elevi a situațiilor de învățare propuse de cadrul didactic. Prin urmare managementul clasei este poziționat de autor pe nivelul dimensiunii acțiune socială. Figura I.5. ilustrează acest model.

Prin urmare acțiunea socială este potrivit lui Herzog exprimabilă pe dimensiunea sistem și vizează un raport simetric, în timp ce acțiunea individuală are la bază raportul asimetric dintre profesori și elevi. Acțiunea individuală urmărește obiective personale și determină o mare parte a situației de învățare. Prin faptul că este necesară reducerea complexității la nivelul dimensiunii acțiune, pot să apară erori, care sunt apoi conștientizate și analizate la nivelul dimensiunii reflecție și servesc apoi ca modele de acțiune, fiind ulterior integrate în cadrul relațiilor sociale.

Herzog (2002) reușește prin modelul multidimensional al activității didactice să surprindă convergența dintre dimensiunile acțiune și sistem și astfel să demonstreze opoziția aparentă dintre simetrie și asimetrie și respectiv dintre relaționare și educație. Constructul reciprocitate constituie principalul element explicativ pentru instituirea și menținerea ordinii în clasă. Pentru ca acțiunile de conducere ale cadrului didactic să fie acceptate de către elevi, trebuie ca managementul clasei să fie ancorat



în relații sociale bazate pe egalitate și caracterizate prin încredere și recunoaștere reciprocă.



**Figura I.5. Modelul multidimensional al activității didactice (după Herzog, 2002, p. 457)**

## I.6. Conceptul de stil educațional și stil managerial

Întregul sistem al personalității cristalizate este convertit într-o variantă operațională prin stilul educațional. Acesta desemnează o constelație de trăsături care circumscriu comportamentul cadrului didactic în relațiile sale cu elevii. Stilul scoate în evidență ceea ce este specific fiecărui educator, nota sa personală în realizarea activității instructiv-educative. Stilul educațional este personal și oarecum unic pentru fiecare individ.

D. Potolea, (1989, p. 161), oferă o caracterizare unitară a stilului educațional, afirmând că este asociat comportamentului, se manifestă sub forma unor structuri de influență și acțiune prezintă o anumită consistență internă, o stabilitate relativă și apare ca produs al „personalizării” principiilor și normelor care definesc activitatea instructiv-educativă. E. Geissler, (1977, p.77), definește stilul educațional drept expresia modurilor de comportament preferate, care revin cu o anumită regularitate, iar pentru B. O. Smith, el este modul caracteristic în care actele de predare sunt executate.

Cunoașterea elevului este absolut necesară întrucât procesul de predare nu se desfășoară la întâmplare, ci avându-se în vedere cunoașterea particularităților de vârstă și individuale ale acestuia. Profesorul are datoria de a-si adapta strategiile și metodele de predare-învățare în raport cu aceste particularități. De asemenea, este necesar ca el sa posede informații referitoare la interesele și aptitudinile elevilor pentru a le potența în mod corespunzător și a le direcționa spre un domeniu în care ele sa fie dezvoltate și valorificate atât în favoarea elevului, cât și a societății. Aptitudinile educative se diferențiază de cele didactice, ele referindu-se la capacitatea

profesorului de a forma convingerile morale, civice, estetice, ale elevilor, de a exercita influențe pozitive asupra vieții lor afective (provocare de emoții și sentimente pozitive puternice); de forma și dezvoltarea deprinderilor și obișnuințele de conduită morală, civilizată, patriotică; de a exercita și educa trăsăturile pozitive de voință și caracter, de a organiza și desfășura activități educative la clasă și în afara ei, de a evalua și auto-evalua activitățile. Se relevă că a educa, alături de a instrui, înseamnă totodată a dezvolta la elevi virtuți sociale, a le forma respectul pentru profesori și colegi prin metode și procedee pedagogice în cadrul cărora să fie eliminate abuzurile disciplinare.

Măiestria pedagogică înseamnă deci, nu numai a instrui, ci și a educa. Ea corelează pe deplin cu cerințele formulate de științele educației și psihologia școlară referitoare la formarea și dezvoltarea adecvată a personalității. Întrucât nu există un stil educațional ideal pe care un cadru didactic să îl urmeze, acesta trebuie să-și definească propriul stil prin: a) admirația pentru o bogată cultură de specialitate, pentru erudiția creatoare îmbinată cu o profundă conștiințiozitate și responsabilitate profesională; b) respectul pentru activitatea didactică; c) interesul constant și susținut pentru studiu, cercetare și creație; d) spiritul profesorului, tactul pedagogic de care dă dovadă; e) capacitatea de comunicare și cooperare cu elevii și cu celelalte cadre didactice; f) ținuta vestimentară impecabilă; g) interes pentru elevi, pentru aspirațiile și idealurile lor.

Așadar stilul educațional reprezintă o ecuație personală de competență și de artă a profesorului, obiectivată în capacitatea lui de a armoniza volumul de informații transmise cu frumusețea expunerii sale, prin aceasta, deschizând orizonturi intelectuale profunde.

Cele mai multe studii și abordări asupra eficienței managementului clasei de elevi, se raportează la trăsăturile de caracter ale liderului, stilul managerial al acestuia și contextul situațional al organizației. Noțiunea de stil managerial s-a impus odată cu apariția modelelor situaționale, dar este evident faptul că nu toate reacțiile la diverse situații devin stiluri, ci numai comportamente preferate care revin cu regularitate. Prezentăm în continuare o serie de definiții oferite pentru înțelegerea stilului managerial de mai mulți cercetători.

Astfel, I. Moraru, (1995), consideră că stilul de conducere este rezultanta structurilor personalității liderului prin care se realizează funcțiile manageriale. M. Cerchez, (1995), apreciază că stilul personal reflectă concepția managerului asupra domeniului conducerii școlare, orientările sale valorice, experiența profesională, calitățile de om de care dispune.

Altă categorie de definiții așează la baza stilului managerial comportamentul concret al liderului în încercarea de realizare a sarcinilor și atribuțiilor specifice. S. Iosifescu, (2000), definește stilul drept „comportamentul concret al managerului, modul în care se raportează la sarcini, derivate din obiectivele organizaționale, la indivizii și grupurile care fac parte din organizație”.

E. Păun, (1999), consideră că stilul de conducere „reprezintă modul în care managerul își asumă puterea cu care este investit prin statusul său în școală și arta de utilizare a puterii în practici manageriale care să permită atât realizarea obiectivelor organizației școlare, cât și asigurarea unui climat de participare și manifestare personală a fiecărui membru al comunității școlare”.

De asemenea, Hersey și Blanchard, (1976), elaborează o definiție concisă conform căreia stilul de conducere reprezintă „un model constant de comportament pe care îl practică liderul și care este recunoscut de către ceilalți, în încercarea acestuia de a influența activitățile grupului” (Wetherell, K., 2002).

Pentru a obține schimbarea stilului de conducere este nevoie de o nouă structură a trăsăturilor de personalitate existente, de o nouă echilibrare a lor sau de o accentuare a predominanței celor pozitive. Interpretarea personalității umane și a trăsăturilor ei dintr-o perspectivă dinamică, formativă permite corelarea stilului de conducere cu trăsăturile de personalitate, care nu trebuie însă interpretate ca identitate. Realitatea ne arată că persoane cu caractere asemănătoare, manifestă stiluri diferite sau oameni cu o identitate de stiluri au caractere diferite.

Potrivit lui M., Zlate, (2004), definim stilul de conducere ca fiind modul concret de jucare a unui rol, deci de transpunere efectivă în plan comportamental, a exigențelor ce derivă din statutul de conducător. În stilul de conducere se regăsesc reunite latura atitudinal-motivațională și cea comportamentală, care capătă însă valențe aparte, funcție de interpretarea situațională.

Concluzionând se poate considera că stilul managerial reprezintă comportamentul repetabil al profesorului, manifestat în limitele impuse de statusul său în cadrul școlii, cu scopul de a dezvolta un climat prielnic realizării obiectivelor educaționale.

## **I.7. Studii relevante despre stilurile de management ale cadrelor didactice**

Stilul managerial optim constituie de mult timp o preocupare a cercetătorilor. Lewin și colaboratorii au comparat în 1939/1940 într-un cadru experimental stilul autoritar, cel democratic și cel laissez-faire al profesorilor în relația cu elevii cu vârsta de 11 ani. Studiile lor au demonstrat superioritatea stilului democratic în raport cu celelalte două, atât în ceea ce privește performanța grupului cât și aspectele legate de climatul grupului. Conducerea autoritară a determinat ca grupul să lucreze atâta timp cât profesorul a fost prezent printre ei, după care membrii grupului nu s-au mai implicat în activitate. La nivelul grupului condus autoritar s-au manifestat nemulțumiri și ostilități precum și comportamente egocentrice și dorința de a fi în centrul atenției. În grupul condus laissez-faire, copiii au lucrat mai puțin decât în grupul condus democratic (Lipitt, White, 1973).

O altă abordare a stilurilor manageriale centrată pe dimensiuni (Tausch și Tausch, 1973; 1991), viza pe de o parte conducerea și pe de altă parte dimensiunea apreciere și înțelegere. Cercetările celor doi s-au bazat pe observarea comportamentului conducătorilor și a celor conduși în situații naturale. Tausch și Tausch accentuează îndeosebi rolul relațiilor pozitive în determinarea succesului activității didactice. Ei caracterizează profesorii de succes prin următoarele comportamente: atenție și afecțiune acordată elevilor; manifestă înțelegere și corectitudine; nu fac aprecieri negative la adresa elevilor.

Aproximativ în aceeași perioadă își derula Baumrind cercetările în SUA și dezvoltă de asemenea un concept axat pe două dimensiuni, așteptări și receptivitate. Cu ajutorul acestor dimensiuni a structurat patru modele comportamentale ale profesorului-manager. Profesorul autoritativ manifestă în egală măsură așteptări înalte și receptivitate crescută față de elevi, este exigent dar și afectuos. Modelul autoritar se caracterizează prin faptul că profesorul are așteptări ridicate de la elevi în condițiile în care receptivitatea sa față de nevoile afective și comunicaționale ale acestora este foarte scăzută. Solicită ascultare din partea clasei. Profesorii permisivi controlează foarte puțin, în schimb sunt apropiați de elevi și le oferă autonomie. Profesorii care se încadrează în modelul evitativ-delăsător nu au nici un fel de exigență față de elevi și nu sunt receptivi la nevoile elevilor (Baumrind, 1991). Astăzi este frecvent utilizată clasificarea stilurilor de conducere pe cele două dimensiuni principale, sprijin și afecțiune pe de o parte și așteptări și control pe de altă parte (Rheinberg, Bromme, Misel, Winteler și Weidenmann, 2001).

Studiul realizat de Eder (2004) asupra modului în care profesorii interacționează se bazează pe dimensiuni asemănătoare, mai exact pe apropiere, înțelegere ca și cooperare versus opoziție și influență (dominanță vs. supunere). Cercetările lui Eder indică faptul că profesorii cu un stil care presupune comunicare și relaționare axată pe control și conducere, sunt apreciați de elevi. O percepție pozitivă se constată la nivelul elevilor a căror cadre didactice practică un stil centrat pe sprijin-conducere sau înțelegere-încredere. Stilurile mai puțin apreciate sunt cele bazate pe sancțiune respectiv opoziție-dominanță, precum și cele care nu conferă încredere, opoziție-supunere.

Cele trei tipuri enunțate anterior care au un impact pozitiv asupra elevilor și asupra muncii în clasă, au în comun dimensiunea apropiere la polul cooperare (afecțiune, atenție, apropiere, considerație). Ca urmare a cercetărilor efectuate pentru investigarea climatului clasei și al școlii Eder (1996) a ajuns la concluzia că strategiile de disciplinare aplicate de profesori precum și relaționarea cu elevii sunt de maximă importanță pentru climatul clasei. Există o strânsă legătură între comportamentul socio-pedagogic al profesorului și climatul clasei, pe când dimensiunea conducere-control nu corelează cu un climat pozitiv la nivelul clasei.

Grija, sprijinul și deschiderea față de problemele elevilor, cât și o orientare normativă individualizată sunt aspecte pe care Satow (2001) le subsumează relației personalizate dintre profesor și elevi. Acești factori constituie de asemenea esența unui climat stimulat și pozitiv și au totodată o contribuție însemnată la motivarea elevilor.

Un alt studiu realizat de Fend (1998) demonstrează faptul că asocierea dintre ordine, disciplină pe de o parte și afecțiune și disponibilitate la nivelul comportamentului profesorului, pe de altă parte, are ca efect o percepție pozitivă a elevilor în raport cu clasa și activitățile de învățare.

Putem conchide astfel, faptul că investigarea climatului clasei subliniază relevanța în cadrul stilului managerial a dimensiunii relație sau orientarea spre relații, în timp ce studiul eficacității școlare are în vedere dimensiunea conducere, coordonare, în calitate de factori principali ai stilului de management (Schönbächler, 2007).

Un studiu realizat de Abu-Tineh, A. M. și colaboratorii în (2011) asupra profesorilor iordanieni și-a propus să identifice nivelul la care profesorii practică stilurile de management al clasei în clasele la care predau precum și nivelul lor de autoeficacitate. De asemenea studiul a avut ca obiectiv explorarea relației dintre stilurile de management al clasei și autoeficacitatea percepută a profesorilor. Cercetarea a relevat faptul că profesorii iordanieni practică un stil managerial instrucțional într-o proporție mai mare decât alte stiluri manageriale, cum ar fi: managementul comportamentului sau managementul resurselor umane. Managementul orientat spre oameni a fost ca stil de conducere foarte puțin menționat ca fiind practicat de către profesorii iordanieni. Cadrele didactice care au participat la acest studiu au remarcat faptul că au un nivel mai ridicat de autoeficacitate percepută decât media populației de profesori. Studiul a dovedit faptul că percepția autoeficacității corelează nesemnificativ cu fiecare stil managerial în parte și cu stilurile manageriale în ansamblul lor.

Stilurile manageriale au efecte asupra eficienței activității instructiv-educative, cât și asupra climatului psihologic care se dezvoltă în cadrul clasei de elevi. Așadar stilul managerial nu reprezintă o variabilă care interesează în sine, ci prin efectele pe care le are odată cu aplicarea sa în practică. Există o multitudine de clasificări ale stilurilor manageriale, unele descriind comportamentele liderilor, altele prezentând efectele pe care acestea le pot avea asupra eficienței și calității vieții organizaționale.

În literatura română specifică domeniului științelor educației, E., Păun, (1999), și E., Joița, (2000), realizează o vastă analiză a stilurilor manageriale, prezentând variate clasificări în funcție de mai multe criterii:

- Gradul de folosire a puterii de către manager;
- Relația dintre cadrul didactic și elevi;
- Orientarea managerului școlar în raport cu interesele angajaților;
- Caracteristicile situației;

- Raportul dintre autoritatea profesorului și libertatea elevilor;
- Comportamentul tipic al liderului;
- Centrarea pe sarcină sau pe relații umane.

Referitor la efectele stilului de conducere asupra climatului psihologic, socio-afectiv și relațional din cadrul organizațiilor sociale, cât și asupra productivității muncii, s-a constatat că un conducător își formează și își educă în mod voit sau nu echipa în conformitate cu propriul stil de conducere. Stilul managerial nu acționează izolat, de sine stătător, ci corelat cu alte variabile, ceea ce face ca efectele lui să fie și mai pregnante și mai pline de semnificație.

Stilul de conducere interacționează frecvent cu orientările conducerii și mentalitățile conducătorului. Stilul de conducere este și o variabilă organizațională, afectând persoanele, relațiile dintre ele și chiar organizația în întregul ei.

## **I.8. Modele teoretice ale stilurilor manageriale**

### **I.8.1. Stiluri manageriale centrate pe trăsăturile de caracter ale liderului**

Aceste teorii s-au dezvoltat în anii '40–'50, evidențiând faptul că diverse trăsături de personalitate specifice managerilor, abilități generale, trăsături de personalitate sau calități fizice, îi diferențiau pe aceștia, conferindu-le caracteristica de lideri de succes sau lideri ineficienți. Se considera că printre trăsăturile care asigură succesul se numără inteligența, inițiativa, imaginația sau carisma.

După îndelungi studii, Stogdill, (1970), consideră că un lider eficient este caracterizat printr-un înalt nivel al responsabilității, vigoare, consecvența în atingerea obiectivelor, creativitate în rezolvarea problemelor, inițiativă, încredere în sine, acceptarea consecințelor, asumarea deciziilor și abilitatea de a-i influența pe ceilalți.

În timp s-a constatat că a pune reușita unui stil managerial exclusiv pe trăsăturile de caracter ale liderului este o abordare greșită și limitativă, pe de o parte, pentru că anumite trăsături nu pot fi măsurate, iar pe de altă parte, se ignoră variabile importante ale situației educaționale. Aceste teorii s-au dovedit a fi incomplete și fiindcă s-a demonstrat că nu există calități ale liderilor a căror prezență este necesară în orice situație, iar pe de altă parte, succesul obținut într-o situație particulară, nu garantează repetarea performanței într-o situație nouă. Așadar în anumite circumstanțe, numai un anumit stil managerial este eficient.

În prezent se consideră că trăsăturile de caracter nu reprezintă un factor care determină în mod evident diverse categorii de stiluri manageriale, ci acestea pot doar să influențeze comportamentul profesorului în anumite situații.

Studiile referitoare la trăsăturile de caracter ca factori determinanți ai stilului managerial nu au evidențiat corelații semnificative cu variabila numită climat. De

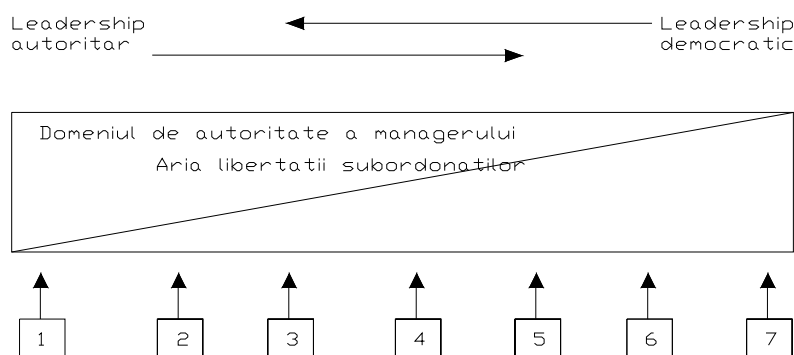
aceea este dificil de stabilit o astfel de relație, în sensul identificării acelor trăsături care pot facilita tipuri specifice de climat la nivelul organizației școlare și al clasei de elevi.

## I.8.2. Teoriile stilurilor manageriale orientate pe comportamentul liderului

Aceste teorii s-au evidențiat în anii '60, concentrându-se pe ceea ce face managerul. Aceste teorii au cunoscut mai multe abordări: stiluri unidimensionale, stilurile independente și modelele bidimensionale.

### I.8.2.1. Stilurile unidimensionale

O concepție interesantă, axată pe ideea că stilul de conducere depinde de situația în care se exercită și de personalitatea conducătorului, este cea a lui R. Tannenbaum și W. Schmidt (1958), cunoscută sub numele de cea a *stilului continuu*, deoarece susține existența între cele două stiluri extreme – autocratic și democratic – a unei varietăți de stiluri în funcție de libertatea acordată subordonaților. *Modelul Tannenbaum-Schmidt* promovează ideea că intensitatea participării subordonaților la procesul de adoptare a deciziilor diferă de la o conducere în care participarea este nesemnificativă (conducere orientată pe șef) până la o participare majoră (conducerea orientată pe subordonați), ca în figura de mai jos.



**Figura I.6. Continuumul stilurilor manageriale (Tannenbaum și Schmidt, 1958)**

Autorii consideră că liderii nu trebuie să adopte unul sau altul dintre aceste stiluri, ci în mod flexibil să se adapteze diverselor situații.

Cele șapte niveluri ale autorității liderului prezentate în Fig. I.6 sunt descrise de către cei doi autori astfel:

1. Managerul ia decizii și le anunță.
2. Managerul „vinde” deciziile luate.
3. Managerul prezintă ideile și invită la întrebări.

4. Managerul propune decizii și acceptă dezbaterile.
5. Managerul prezintă problema, primește sugestii și ulterior decide.
6. Managerul definește limitele și cere grupului să ia decizii.
7. Managerul permite subordonaților să acționeze în limitele impuse de către superiori.

Această abordare a stilurilor manageriale este unidimensională și limitativă, referindu-se strict la raportul dintre conducător și subordonat, fără a lua în considerare și alte variabile importante.

Se poate conchide că nivelurile extreme ale autorității profesorului determină climate școlare ineficiente, calitatea acestora crescând spre nivelurile intermediare, acolo unde managerul îmbină propria autoritate cu libertatea elevilor.

### **1.8.2.2. Stilurile independente**

Abordări ale stilurilor independente au fost descrise de tipologia clasică (K. Lewin, R. Lippit, R.K. White, 1939), distingând între stilul autoritar, democratic și laissez-faire.

*Stilul autoritar* este propriu acelor manageri care refuză să accepte participarea subalternilor la îndeplinirea atribuțiilor manageriale. Managerii cu stil autoritar adoptă în mod unipersonal deciziile privind obiectivele și mijloacele realizării acestor obiective. Ei vor fi preocupați de realizarea sarcinilor, de controlul modului în care se execută sarcinile repartizate. Acești conducători acordă o încredere nelimitată măsurilor organizatorice în direcția atingerii obiectivelor. Sub aspectul consecințelor produse, stilul autoritar va declanșa rezistența neexprimată a subalternilor.

Un astfel de stil managerial reduce posibilitățile de dezvoltare profesională ale subalternilor. Restrângerea acestor posibilități derivă din limitarea până la excludere a subordonaților de la adoptarea deciziilor. Imposibilitatea de a participa la decizie diminuează simțul de responsabilitate, stânjenește interesul creativ-participativ. Acest stil deschide calea spre exagerarea atitudinii critice ori spre ștergerea interesului profesional (alienare profesională) al subalternilor. La fel, exagerarea controlului, va avea ca efect dezorientarea executanților în lipsa managerului, ceea ce induce, provoacă nevoia de control. Reducerea randamentului muncii în lipsa managerului îl va determina pe acesta să intensifice controlul. Deci, extinzând timpul afectat controlului, managerii cu stil autoritar reduc simultan timpul afectat creației, inovației. Efectele disfuncționale ale controlului exagerat sunt:

- deplasarea interesului subalternilor de la obiectivul de realizat la respectarea normelor (regulilor);
- crearea unei nevoi sporite de control.

Mecanismul care explică o asemenea situație se fundamentează pe teorema lui Thomas conform căreia o definiție falsă a unei situații devine adevărată prin consecințele sale.



*Stilul democratic* este caracteristic managerilor care asigură participarea subalternilor la procesul de conducere. Managerii cu un acest stil apelează la colaborarea subalternilor atât la stabilirea obiectivelor cât și la repartizarea sarcinilor.

Sub aspectelor consecințelor se apreciază că stilul democratic determină o reducere a tensiunilor, conflictelor, o puternică participare. Randamentul grupului este de prezența sau absența managerului. Orientarea managerilor cu acest stil spre control redus generează rezerve pentru muncă inovatoare.

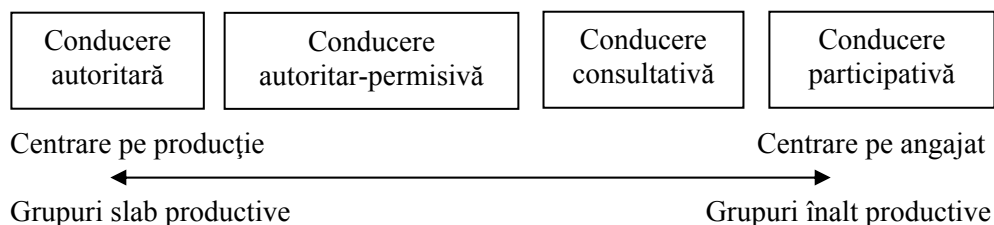
*Stilul permisiv (laissez-faire)* se caracterizează prin evitarea oricărei intervenții în organizarea și conducerea grupului, plasând accentul pe organizarea și conducerea spontană. Prezența sau absența managerului nu are efecte la nivelul randamentului. Diferența între stilul permisiv și stilul democratic constă în starea moralului. În cazul managerului democratic moralul este ridicat deoarece conducătorul sprijină grupul. În cazul managerului permisiv moralul este ceva mai scăzut, deoarece conducătorul nu sprijină grupul în îndeplinirea sarcinii.

În literatura sociologică se cunosc alternative ale acestui sistem de clasificare. Aceste alternative vizează categoriile de stil autoritar și stil democratic, păstrând același distincții esențiale între cele două categorii de stimuli. Astfel, J.A.C. Brown (1954) subdivide manageri cu stil democratic în „democrați autentici” și în „pseudo-democrați”, iar cei cu stil autoritar în „strict autoritari”, „binevoitori”, „autoritari incompetenți”.

*Clasificarea stilurilor manageriale după tipul de motivare, caracteristicile comunicării, natura cooperării și modul de a decide*, a fost operată de Rensis Likert (1976). El a construit un sistem de clasificare în stilul este împărțit în 4 categorii. Așa cum se observă stilurile diferă între ele în funcție de nivelul atins de fiecare dintre dimensiunile considerate (motivare, comunicare, cooperare, participare etc.).

1. *Stilul foarte autoritar* se referă la conducători care fixează unilateral obiectivele, dau ordine și sunt orientați spre control exagerat; practicarea unui astfel de stil determină manifestarea rezistenței neexprimate a subordonaților reduce productivitatea, scade satisfacția oamenilor, scade interesul pentru activitatea desfășurată.
2. *Stilul autoritar binevoitor* se referă la conducătorii care fixează unilateral obiectivele (unipersonal) dar acceptă discutarea cu subordonații a ordinelor date, ceea ce asigură utilizarea parțială a experienței subordonaților. Rezistența tacită este cea mai redusă, dar încă prezentă. Fiind excluși de la fixarea obiectivelor, subordonații vor resimți sarcinile ca obligații și nu se vor identifica în aceste obiective, care nu reflectă decât accidental aspirațiile lor.
3. *Stilul participativ consultativ* se referă la tendința conducătorilor de a discuta cu subalternii problemele muncă și producție. În urma acestei consultări se definitivează dispozițiunile și se dau ordine necesare. Obiectivele importante sunt fixate însă în mod unipersonal. Consultarea predecizională a subordona-

4. *Stilul extrem de participativ* se caracterizează printr-o amplă participare a subordonaților la procesul de producție. Discuțiile și sugestiile subalternilor nu privesc doar deciziile referitoare la execuție, ci și deciziile referitoare la obiective. Stabilirea obiectivelor prin consultarea subalternilor duce la identificarea lor cu obiective fixate, deci stimulează motivația și interesul. De fapt, obiectivele vor fi stabilite în fiecare moment al procesului de producție printr-o echilibrare a interesului întreprinderii cu interesele salariaților. Numai în situații speciale, de urgență, obiectivele sunt stabilite unipersonal. Nici practicarea acestui stil nu exclude rezistența neexprimată a subalternilor, dar ea are un caracter sporadic și accidental.



În general, așa cum se poate observa din clasificarea prezentată, stilul de conducere (sau managerial) poate fi împărțit în două mari categorii (cu nuanțele și variantele lor):

- stil autoritar*
- stil participativ*

Individualizarea acestor categorii de stil managerial s-a realizat prin analiza activității conducătorilor din diverse firme, organizații, instituții a caracteristicilor privind responsabilitatea subalternilor, loialitatea față de firmă natura și intensitatea conflictelor. Likert evidențiază capacitatea stilului *autoritar* de a asigura obținerea unor rezultate bune și foarte bune pe perioade scurte și medii de timp. Consecințele nedorită a acestui stil este deprecierea condițiilor de viitor în privința participării subalternilor la procesul de producție.

În cazul stilului *participativ* rezultatele pe termen mediu și sunt mai reduse comparativ cu stilul autoritar, dar ele se ameliorează în perspectivă, devenind performante. O asemenea evoluție favorabilă a performanțelor este determinată de a influență pozitivă pe care o exercită asupra unui set de variabile. Astfel, managerii cu stil participativ sunt apreciați de subalterni; loialitatea și comunicarea sunt dezvoltate; presiunile și conflictele scad. Totuși cum remarca Likert (1976), pentru a putea evalua performanțele stilului participativ (ca valoare și deficiențe) este necesar

un interval mai mare de timp (minimum 2 ani). Deci, între stilul participativ și rezultate apare un decalaj de timp. Dacă stilul participativ asigură rezultate performante în perspectivă, stilul autoritar nu oferă decât pe termen scurt și mediu rezultate performante.

Stilul participativ dezvoltă exercițiul de a decide și de asumare a responsabilității acestor decizii. Instituirea unui stil participativ reclamă modificări de comportament atât al conducătorilor cât și al subalternilor. Modificarea comportamentului constituie un proces de durată care se poate desfășura numai în condițiile unei anumite flexibilități și toleranțe față de eșecuri (asumarea riscului pe termen scurt și mediu). Dar costul inițial al implementării modelului participativ poate fi recuperat în viitor prin performanțe mai mari.

### I.8.2.3. Stilurile bidimensionale

Această categorie are la bază două dimensiuni, care în funcție de gradul sporit de dominare a uneia dintre ele determină diverse stiluri. Astfel, analizând atitudinea (comportamentul) conducătorilor, *modelele comportamentale* susțin ideea că un conducător eficient poate ajuta subordonații pentru îndeplinirea obiectivelor acestora în două moduri, respectiv:

1. prin concentrarea atenției asupra sarcinilor pe care subordonații trebuie să le realizeze (orientarea spre sarcini);
2. prin grija față de subordonați (orientarea spre oameni).

În acest sens, o abordare interesantă o reprezintă „grila managerială”, concepută de Robert Blake și Jane Monton (1964) și prezentată în figura de mai jos.

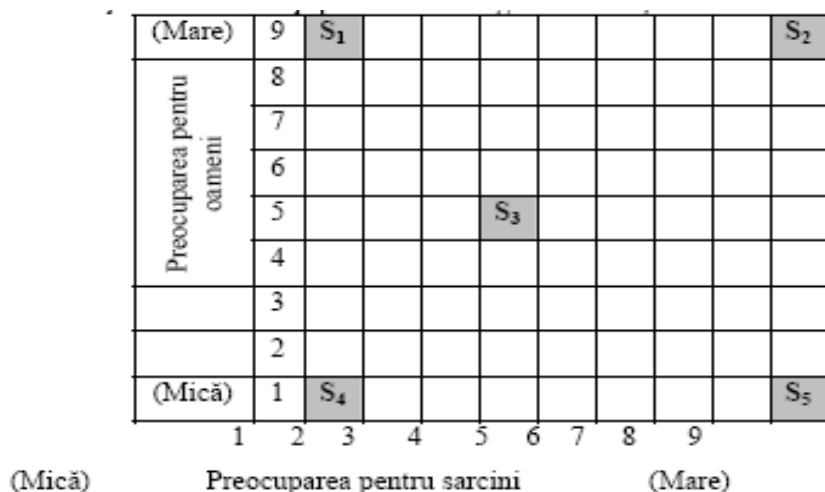


Figura I.8. Abordarea bidimensională a lui Blake și Monton (1964)

În opinia autorilor, *preocuparea pentru oameni*, evidențiază comportamentul conducătorilor pentru gradul de angajare personală în îndeplinirea obiectivelor organizației, existența unor relații de muncă normale, caracterizate prin comunicare bidirecțională, ajutor reciproc, respect pentru ideile subordonaților și considerație pentru sentimentele lor. Ei găsesc timpul necesar pentru a-și asculta subordonații, sunt dornici de schimbare, manifestă grijă pentru prosperitatea personalului și sunt prietenoși și abordabili.

*Preocuparea pentru sarcini* (obiective), evidențiază comportamentul conducătorilor pentru procesele de muncă, eficiența muncii, gradul de creativitate a activităților de cercetare-dezvoltare, rezultatele de ansamblu ale organizației.

Cele cinci stiluri de conducere prezentate în figura I.8. au următoarele semnificații:

- S1** – conducătorul este preocupat de subordonații lui și numai întâmplător îl interesează realizarea sarcinilor; el consideră că responsabilitatea lui este de a crea o atmosferă de muncă plăcută și relații armonioase între subordonați (Preocupatul);
- S2** – evidențiază cel mai eficient comportament al conducătorului, deoarece, printr-un management participativ, acordă o atenție sporită atât sarcinilor cât și subordonaților (Motivantul);
- S3** – conducătorul urmărește realizarea unui compromis între performanțele profesionale și satisfacția subordonaților (Asertivul);
- S4** – conducătorul, acordând o atenție scăzută atât sarcinilor cât și personalului (ceea ce conduce la ideea unui management sărac, slab), nu se implică în conflictul dintre obținerea de rezultate performante și menținerea unor relații de muncă normale (Pasivul);
- S5** – conducătorul este preocupat de obținerea unor rezultate performante și mai puțin de satisfacția subordonaților și promovează un management autoritar (Administratorul).

Studiile referitoare la comportamentul managerului indică faptul că acesta se dezvoltă, după unii cercetători (Stogdill, A. Halpin, B.J. Winer), comportamente subordonate următoarelor dimensiuni:

- *Considerație*: comportamentul managerului indică prietenie, încredere, căldură, interes, suport și respect pentru toți membrii organizației.
- *Inițiativă*: comportamentul liderului se concentrează pe utilizarea eficientă a resurselor umane și materiale în vederea atingerii scopurilor organizaționale. El mobilizează pe aceștia, organizează activitățile, structurează sarcinile și responsabilitățile fiecăruia.

Halpin, (după Hoy, W. și Forsyth, P.B., 2001), consideră că în funcție de accentul pus pe una dintre cele două dimensiuni (considerație și inițiativă) managerul dezvoltă anumite comportamente, exprimate în patru tipuri de stiluri manageriale (figura I.9.):

		CONSIDERAȚIE	
		SCĂZUTĂ	ÎNALTĂ
INIȚIATIVĂ STRUCTURĂRII	ÎNALTĂ	<b>II.</b> <b>Considerație</b> scăzută <b>Inițiativă</b> înaltă	<b>I.</b> <b>Considerație</b> înaltă <b>Inițiativă</b> înaltă
	SCĂZUTĂ	<b>III.</b> <b>Considerație</b> scăzută <b>Inițiativă</b> scăzută	<b>IV.</b> <b>Considerație</b> înaltă <b>Inițiativă</b> scăzută

**Figura I.9. Stiluri manageriale după Andrew Halpin (1957)**

Cele două dimensiuni deși sunt concepte distincte, nu se află în opoziție, ci dimpotrivă se completează reciproc, contribuind împreună la conturarea comportamentului dezirabil (stilul I.), în care atât considerația pentru membrii grupului cât și inițiativa necesară organizării activităților specifice se manifestă la nivel înalt. Halpin (1957) sugerează faptul că managerii eficienți pot dezvolta un comportament înalt organizatoric, fără a sacrifica considerația. De multe ori managerii școlari ezită să inițieze structuri organizatorice care să solicite foarte mult subordonații, temându-se să nu fie acuzați de autoritarism. Stilul managerial recomandat pentru dezvoltarea unui climat optim este cel în care ambele dimensiuni sunt înalt manifestate și corelate, generând astfel încredere și loialitate în rândul elevilor. Această situație descrie un climat eficient, pozitiv al clasei de elevi, corelat cu un stil managerial înalt angajat din punct de vedere al organizării, cât și al accentuării dimensiunii socioafective.

La celălalt pol se situează *stilul III.*, definit prin comportamente slab conturate, atât în ceea ce privește considerația, cât și inițiativa organizatorică. Acest stil este total ineficient și determină moralul scăzut al elevilor, insatisfacția acestora și lipsa încrederii în rândul elevilor și în relațiile acestora cu profesorii, toate manifestate în cadrul unui climat închis, ineficient. În final, aceste comportamente au ca efect haosul care poate domina întreaga viață școlară.

Teoriile comportamentale oferă variate clasificări ale stilurilor în funcție de variate criterii și dimensiuni. Ele promovează ideea că stilul managerial poate fi caracterizat prin combinația a două categorii de comportamente, una orientată pe sarcină și cealaltă pe relațiile umane.

Limita majoră a modelelor comportamentale ale conducerii o constituie acordarea unei anumite atenții relației dintre conducător și subordonați, dar nu analizează situațiile în care acestea se realizează.

### **I.8.3. Teoriile situaționale privind stilul managerial**

Stilul de conducere trebuie să se plieze pe specificul diferitelor situații sau contexte. Factorii situaționali care pot influența stilul de conducere sunt: gradul de complexitate și incertitudine a sarcinilor de realizat, atitudinea grupului față de obiectivele comune și față de conducător, prerogativa sancționării deținută de acesta etc.

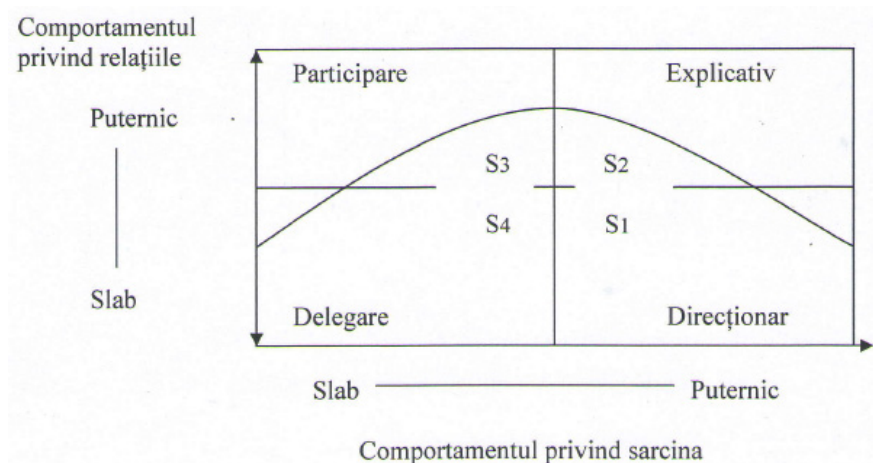
#### **I.8.3.1. Teoria situațională a lui Paul Hersey și Kenneth Blanchard**

*Modelul situațional de conducere al lui Hersey și Blanchard* (1997) susține ideea că liderii de succes își ajustează stilul de conducere în funcție de bunăvoința subordonaților de a activa într-o situație dată. Potrivit acestei teorii, bunăvoința se bazează pe capacitatea, disponibilitatea și încrederea subordonaților, manifestate în îndeplinirea sarcinilor primite.

Stilurile posibile care rezultă din diferitele combinații ale celor două comportamente-orientate spre sarcină și orientate pe relațiile interumane – sunt următoarele:

- *delegativ*, când conducătorul permite subordonaților să elaboreze și să adopte decizii și, totodată, să-și asume responsabilitatea acestora; este un stil caracterizat de o relație slabă și orientare slabă pe sarcină;
- *participativ*, când conducătorul împarte ideile și capacitatea în elaborarea deciziilor cu subordonații; este un stil caracterizat de orientare slabă pe sarcină și o orientare puternică pe relațiile interumane;
- *explicativ*, când conducătorul explică direcțiile sarcinii într-o manieră persuasivă și de sprijin; este un stil caracterizat de o orientare puternică atât pe sarcină, cât și pe relațiile interumane;
- *direcționar*, când conducătorul oferă direcțiile sarcinilor specifice și supraveghează direct activitatea subordonaților de îndeplinire a acestora; este un stil orientat puternic pe sarcină și slab pe relațiile interumane.

Profesorii-manager care se raportează la acest model, trebuie să posede capacitatea de a implementa stiluri alternative de conducere în funcție de nevoi. De pildă, stilul delegativ este aplicabil în acea situație în care „bunăvoința” subordonaților este ridicată, iar stilul direcționar când aceasta este joasă. Conform acestei abordări se consideră că persoanele centrate pe sarcină, nu trebuie să dea dovadă doar de cunoștințe, abilități, experiență și motivație necesare realizării sarcinilor, ci de asemenea trebuie să manifeste respect, încredere și considerație pentru ceilalți. Bineînțeles că stilul optim este cel în care ambele orientări (pe sarcină și pe relații) se manifestă la nivel înalt.



**Figura I.10. Stilurile manageriale după Hersey și Blanchard(1997)**

Teoria situațională propusă de Hersey și Blanchard, propune o analiză a stilurilor manageriale în raport cu nivelul de maturitate al indivizilor/grupului. În funcție de nivelul de maturitate autorii descriu patru tipuri de stiluri eficiente:

- când grupul este imatur, atunci stilul managerial centrat pe sarcină este preferabil;
- dacă grupul este moderat imatur, cel mai indicat stil este unul dinamic, orientat atât pe sarcină, cât și pe relațiile interumane;
- atunci când grupul este moderat matur, un stil orientat pe relațiile interpersonale poate fi eficient.

În concluzie, cu cât nivelul de maturitate al individului/grupului este mai ridicat, cu atât stilul managerial orientat pe sarcină își pierde din eficacitate în favoarea celui centrat pe relații.

Conceptul de eficiență nu a fost foarte bine definit în cadrul teoriilor situaționale. Cu toate acestea, Hersey și Blanchard consideră că eficiența este un concept complex care nu implică doar obiective performante, ci și condiții psihologice care să asigure performanța. Eficiența este atinsă atunci când se realizează o adaptare a stilului managerial a cadrului didactic la situația adecvată. Este foarte important pentru un profesor să știe când să fie orientat pe sarcină și când să fie preocupat de relațiile interumane. Acesta este primul pas spre atingere eficienței, atât cu privire la rezultatele academice, cât și în ceea ce privește climatul psiho-social al clasei. Dar a ști când și ce să faci și a pune în practică reprezintă două aspecte diferite, pe care profesorul trebuie să le îmbine în mod adecvat. El trebuie indiferent de stilul pe care îl adoptă, să mențină în cadrul școlii un climat optim atingerii performanțelor. Acesta presupune instrumentarea elevilor cu acele cunoștințe, abilități, responsa-

bilități, motivație și încredere necesare credinței că pot reuși cu sau fără ajutorul liderului.

### I.8.3.2. Teoria contingenței a lui Fred Fiedler

Această teorie afirmă că asocierea dintre orientarea liderului și eficiența grupului este dependentă (contingență) de măsura în care situația este favorabilă exercitării influenței. Ca atare, unele situații sunt mai favorabile pentru leadership comparativ ca altele ceea ce necesită orientări diferite din partea liderului. Concentrându-se pe comportamentul liderului orientat asupra sarcinii și comportamentul orientat spre relații, Fred Fiedler (1964) a dezvoltat o metodă de măsurare și de clasificare a acestora. În chestionarul înaintat liderilor el le-a cerut să aleagă dintre toate persoanele cu care au lucrat pe aceea cu care s-au înțeles mai puțin. Practic, liderilor li se solicita să-l evalueze pe Ultimul dintre Colaboratorii Preferați (UCP), pe baza unui număr de caracteristici:

Plăcut	8	7	6	5	4	3	2	1	Neplăcut
Prietenos	8	7	6	5	4	3	2	1	Neprietenos

*Liderii preocupați de relații* acordă acestor caracteristici un scor înalt (descriu UCP relativ favorabil), în pofida dificultăților pe care le au cu colaboratorul problematic. Deși îl pot caracteriza ca nedemn de încredere sau lipsit de considerație, liderii admit că UCP este simpatic, amabil și relaxat. Prețuind relațiile atât de mult, liderii fac în detaliu aceste distincții pentru a se asigura că îl tratează cu corectitudine pe UCP.

#### *Liderii orientați spre sarcini*

Fiedler susține că scorurile UCP arată o trăsătură de personalitate care reflectă structura motivațională a liderului. Liderii cu scor mare UCP sunt motivați să mențină relații interpersonale, pe când cei cu un scor mic sunt motivați să îndeplinească misiunea (sarcina). *Scorul* nu este o măsură a considerației și structurii care sunt comportamente observate, ci o *atitudine a liderului față de relațiile de muncă*. După considerațiile lui Fiedler (1964) *amândouă stilurile de leadership pot fi eficiente în situații potrivite*. Favorizarea situațională este partea de „contingență” sau de „dependență” din teoria lui Fiedler. Caracterizarea situației unui lider arată cât îi este ea de favorabilă pentru a-și exercita puterea și influența. Cu cât liderul are mai multă putere, mai multă influență și poate exercita un control mai strict, cu atât mai redusă este dependența de bunăvoința altora și cu atât mai ușor îi va fi să îndeplinească sarcina de leadership.



**Tabelul I.4. Tipologia situațiilor după Fred E. Fiedler (1964)**

	<i>Gradul favorabilității situației</i>	<i>Relația lider–membrii organizației</i>	<i>Structura sarcinii</i>	<i>Puterea poziției liderului</i>
I	Foarte favorabilă	Bună	Structurată	Înaltă
II		Bună	Structurată	Scăzută
III		Bună	Nestructurată	Înaltă
IV	Moderat favorabilă	Bună	Nestructurată	Scăzută
V		„Săracă”	Structurată	Înaltă
VI		„Săracă”	Structurată	Scăzută
VII		„Săracă”	Nestructurată	Înaltă
VIII	Nefavorabilă	„Săracă”	Nestructurată	Scăzută

Există câțiva factori (variabile de contingență) care afectează favorizarea situațională:

#### *Relațiile lider–membru*

Când este agreeat, respectat și are relații bune cu membrii grupului, liderul se află într-o situație favorabilă pentru exercitarea influenței. Subordonații îi sunt loiali și gata să-i ofere sprijinul, vor avea încredere în lider și îi vor urma directivele. O relație proastă între lider și membrii grupului afectează influența liderului și poate duce la insubordonare și sabotaj. Deci, *calitatea relațiilor* lider-membrii grupului măsoară gradul sau nivelul în care grupul sprijină liderul.

#### *Structurarea sarcinilor*

Cu cât sarcinile sunt mai bine structurate, cu atât liderul va fi capabil să exercite o influență mai mare. Obiectivele precise, procedurile clare și posibilitatea de a evalua direct performanța îi conferă liderului capacitatea de a fixa standarde de performanță și de a-i responsabiliza pe subordonați. Atunci când sarcinile sau îndatoririle sunt vagi, neclare și nestructurate, liderul este pus într-o poziție necorespunzătoare pentru a evalua munca subordonaților sau pentru a demonstra că abordarea sa este mai bună decât cea a membrilor grupului. Gradul de structurare (ridicat sau scăzut) evaluează măsura în care sarcinile sunt clar determinate sau definite.

#### *Puterea poziției liderului*

Puterea poziției este autoritatea formală, garantată de organizație, de a dispune ce să facă alții. Liderul aflat într-o poziție care îi permite să recompenseze sau să sancționeze un subordonat (prin muștrări, pârghii financiare, angajări sau concedieri) are mai multă putere, se află într-o situație favorabilă de leadership și de exercitare a controlului.

Rezultatele cercetării demonstrează că liderii orientați spre relații (scor UCP ridicat) tind să obțină rezultate mai bune atunci când perechea stil-performanță se situează deasupra mediei, decât liderii orientați spre sarcini (scor UCP scăzut). Aceștia din urmă dau rezultate mai bune când perechea stil-performanță se află sub medie.

Poziția lui Fiedler este aceea că modificarea stilului liderului nu este posibilă întrucât modelul motivațional al stilului liderului o caracterizează prea stabilă pe cea a individului. Din punctul său de vedere, pregătirea adecvată, împreună cu experiența, oferă liderului mai multe cunoștințe tehnice și administrative, ceea ce îi permite exercitarea unei mai mari influențe și a unui control mai bun. În aceste condiții situația devine mai favorabilă.

Pregătirea și experiența pot crește performanța unui lider, atât timp cât noua situație este potrivită stilului.

Stilul orientat spre sarcini funcționează atunci când se cuplează cu inteligența liderului și cu un mediu favorabil. Pentru a obține succes, liderii mai puțin inteligenți decât grupul lor trebuie să se orienteze spre relații pentru a-și păstra adepții. Teoria lui Fiedler înlătură mitul că există un singur stil de leadership care să fie considerat cel mai bun și faptul că liderii sunt înnașcuți și nu formați. Ideile sale sprijină teoria că aproape fiecare manager dintr-o organizație poate obține succese dacă este pus într-o situație adecvată stilului său de leadership.

Teoria contingenței are limitele sale. Explicațiile lui Fiedler nu sunt prea convingătoare pentru performanțele superioare ale liderilor cu scor UCP mare din cadranele din mijloc. De asemenea, sensul exact al scorului UCP rămâne – cum consideră Gary Johns – „*unul din misterele cele mai adânci ale comportamentului organizațional*”. Mai mult, acest scop pare a nu se corela cu alte măsurători de personalitate și nici nu este predictiv pentru comportamente specifice de leadership. Cercetările mai recente au reliefat că există un suport rezonabil pentru această teorie, dar aprecierile lui Fiedler pentru leadership-ul orientat spre sarcinile din cadranul II (relații bune, structurare ridicată, puterea poziției slabă) par să fie contrazise de realitate, ceea ce semnifică că se impun unele ajustări ale teoriei.

Cu toate acestea, potrivit lui D. Ion-Barbu, (2009) este evident faptul că un anumit stil managerial nu poate fi asociat exclusiv unei situații specifice în toate instituțiile școlare. Performanța școlară dezvoltată într-un climat sănătos și deschis spre colaborare se poate obține prin adaptarea celor două categorii de factori: stilul managerial și situația specifică. Acest aspect comportă două strategii: fie schimbarea stilului în vederea potrivirii sale cu situația, fie modificarea situației pentru a se potrivi stilului deja conturat. Fiedler consideră că este mult mai ușor să schimbi situația decât stilul personal de conducere, acesta din urmă presupunând modificări la nivelul sistemului motivațional al cadrului didactic, ceea ce este foarte greu de realizat. Prin urmare, în cazul profesorilor abilitatea de a conduce clasa va consta în capacitatea de a recunoaște și structura acele categorii de situații care vor duce către succes, definind astfel un stil managerial optim.

### I.8.3.3. Modelul „drumului țintă” al lui Robert House

Denumit și modelul drumului către obiectiv, el promovează ideea că un conducător eficient este cel care clasifică „drumurile” pe care subordonații trebuie să le parcurgă pentru a îndeplini atât obiectivele proprii cât și pe cele organizaționale. Se apreciază că un conducător bun își ajută subordonații să avanseze pe aceste „drumuri”, să depășească orice bariere și să furnizeze recompensele potrivite pentru îndeplinirea obiectivelor organizaționale. Teoria cale-scop conține trei categorii de elemente: stilurile de conducere ale liderilor, caracteristicile subordonaților și factorii ambientali (Zlate, 2004). House și colaboratorii (1971) identifică patru stiluri de conducere care pot fi utilizate în cazul acestui model, astfel:

- *directiv*, în care subordonații sunt lăsați să cunoască ceea ce este de așteptat, le sunt date direcțiile și „directivele” cu privire la ceea ce este de făcut și cum;
- *stilul ocrotitor (de sprijin)*, în care conducătorul face ca lucrurile de îndeplinit să fie mult mai plăcute, tratează membrii grupului ca egali, este prietenos și abordabil și manifestă un interes sporit pentru standardul de viață al subordonaților;
- *stilul orientat pe îndeplinire sau realizare*, când conducătorul stabilește obiective provocatoare, niveluri de performanță superioare și manifestă o încredere sporită în privința atingerii acestora;
- *stilul participativ*, în care conducătorul se consultă cu subordonații, le solicită sugestii și le utilizează în cadrul procesului de adoptare a deciziilor.

Caracteristicile subordonaților vizează experiențele și abilitățile perceptive ale acestora și locul controlului (cei cu un locus de control intern vor fi satisfăcuți de stilul participativ, pe când cei cu locus de control extern de stilul directiv).

Variabilele ambientale se referă la natura sarcinii, structura autorității formale, grupul de lucru. În figura I.11. sunt prezentate cele trei categorii de elemente, precum și consecințele lor.

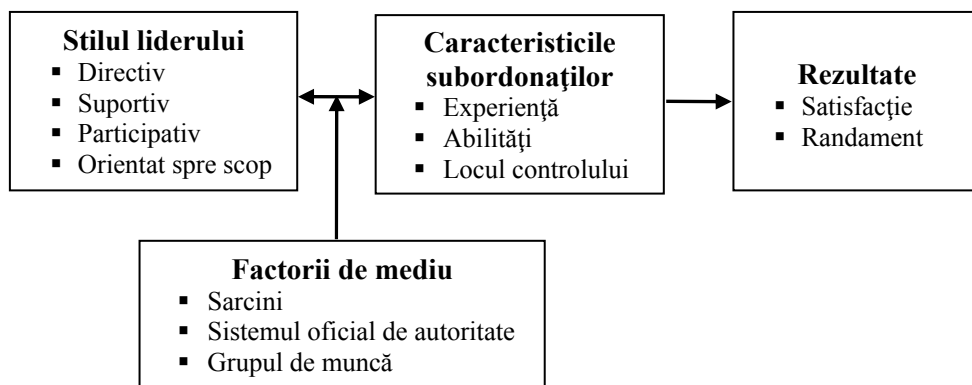


Figura I.11. Schematizarea teoriei drumului spre țintă (după House și Dessler 1971)

Teoria drumului spre țință evidențiază nu doar rolul factorilor comportamentali, ci și al celor cognitivi și în special a celor motivaționali. De asemenea teoria aduce în prim plan rolul diferențelor interindividuale în explicarea satisfacției și performanțelor (Zlate, 2004). Referitor la implicațiile în planul formării managerilor, accentul poate fi pus pe antrenarea liderilor în diagnosticarea situațiilor de conducere și pe identificarea comportamentelor adaptate particularităților situației (Jago, 1994).

#### **I.8.4. Stilurile manageriale – model integrator**

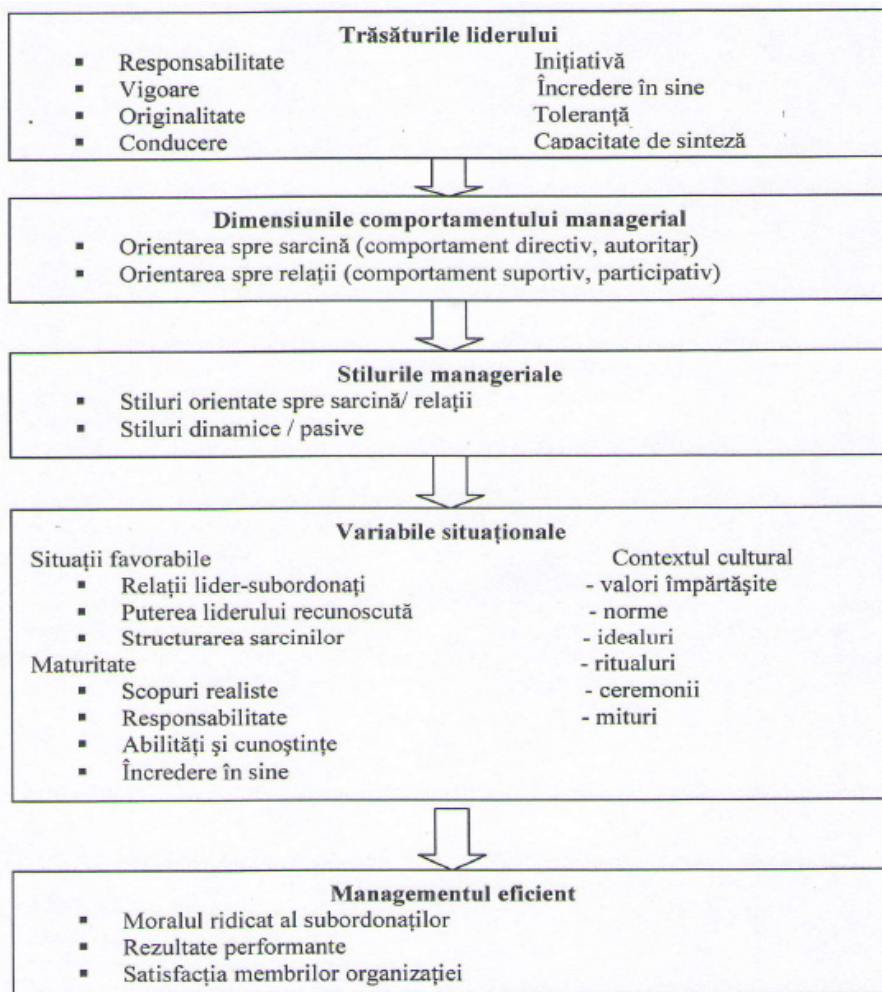
Un model al managementului eficient care integrează cele trei teorii este propus de W. Hoy și P.B. Forsyth (2001). Acest model propune integrarea elementelor pozitive ale celor trei teorii cu privire la stilurile manageriale într-o formulă benefică pentru organizația școlară în ansamblu cu accent pe performanțe și climat optim activităților instructiv-educative. Autorii consideră că managementul eficient presupune un moral ridicat și un nivel superior al satisfacției angajaților dar și pe rezultate performante în rândul elevilor și al profesorilor.

Un punct de vedere asemănător este oferit de Stogdill care consideră că eficiența unui stil managerial este definită în termeni de rezultate, satisfacție și moralul membrilor organizației. Rezultatele unei organizații sunt multiple, manifestându-se la diverse niveluri, mai mult sau mai puțin observabile: performanțe vizibile, atitudini, comportamente, abilități, capacități adaptatorii, etc. Cu toate acestea rezultatele sunt în general raportate la obiectivele organizației, formulate de cele mai multe ori în termeni ușor observabili și măsurabili.

Un alt indicator al eficienței leadership-ului practicat este *satisfacția* membrilor grupului. Aceasta arată măsura în care un lider satisface interesele și așteptările subordonaților, dar și loialitatea acestora față de conducător. Un nivel ridicat al satisfacției este manifestat prin atașamentul angajaților față de lider, prin încrederea și respectul pe care i le acordă și prin atitudinea vizibilă de optimism, implicare și determinare. Dimpotrivă lipsa satisfacției determină absenteism, dezinteres, neîncredere și neimplicare în activitate.

*Moralul* se referă la măsura în care membrii grupului se identifică cu acesta, subordonând propriile scopuri celor ale organizației.

Până la acest moment, în literatura de specialitate, s-a ajuns la concluzia că nu există un stil managerial universal valabil pentru obținerea performanțelor, cu atât mai puțin pentru dezvoltarea și menținerea unui climat organizațional sau școlar optim. Prin urmare fiecare cadru didactic trebuie să rămână o minte deschisă, să fie bine informat și să se adapteze permanent situațiilor în schimbare.



**Figura I.12. Modelul managementului eficient (după W. Hoy și P.B. Forsyth 2001)**

## CAPITOLUL II.

### PERSPECTIVE TEORETICE ȘI EXPERIMENTALE ASUPRA CONDIȚIILOR DE FAVORIZARE A CLIMATULUI CLASEI DE ELEVI

#### **II.1. Climatul educațional, cultură, atmosferă, delimitări conceptuale**

*Climatul psihosocial*, este considerat fenomenul cheie în înțelegerea dinamicii microgrupurilor sociale. El reprezintă ansamblul trăirilor subiective ale membrilor generate în contextul obiectiv de grup. Climatul psihosocial reprezintă nivelul superior de integrare a factorilor externi și interni, obiectivi și subiectivi care au o semnificație pentru grup. De la apariție și până la disoluția sa climatul psihosocial își dezvoltă anumite caracteristici. Încă din primele decenii ale secolului trecut au existat preocupări pentru cercetarea realității vieții școlare, așa cum se prezintă ea sub forma interacțiunilor ce au loc între actorii sociali prezenți în școală. În anul 1982, Larkin Dunton, vorbea despre două tipuri de climate, propunând o distincție între „nevoia minimă de zgomot necesară procesului didactic și confuzia rezultată din agitație și neliniște” (Freiberg, J., 1999). Perry, sintetizează ideile cu privire la atmosfera din cadrul școlii în expresia „un spirit comun de entuziasm, o vioiciune a minții și a expresiei prezentă printre membrii grupului”.

În anul 1964, Miles, vorbește despre identitatea școlii ca despre un „metabolism propriu al acesteia, provenit din interiorizarea unor influențe externe ce au fost reformulate în termeni proprii de fiecare școală” (Păun, E., 1997).

Abordând problematica climatului la nivelul clasei de elevi, Iucu, R., (2000), apreciază climatul drept „realitatea intuitivă, direct perceptibilă pentru cei care iau contact direct cu structura sa organizatorică, este o pecete a grupului școlar respectiv”. Autorul așează la baza climatului educațional patru elemente: caracteristicile relațiilor sociale, comportamentele elevilor în diverse situații școlare, tipul de autoritate exercitat și gradul de încredere sau neîncredere care domină în rândul membrilor grupului.

Una din atribuțiile de bază ale profesorului este aceea de a planifica și structura mediul de învățare, astfel încât să faciliteze schimbări progresive, dezirabile în comportamentul și stilul de învățare a elevului. Un astfel de mediu ar trebui să ofere cât mai multe oportunități pentru dobândirea unor experiențe de succes. Studiile arată că elevii care experimentează succesul doresc să se implice în rezolvarea de sarcini noi și totodată își dezvoltă sentimente pozitive față de propria lor persoană.

În schimb, elevii care se consideră depășiți de situații și incapabili dezvoltă, cel mai probabil sentimente de neajutorare.

În consecință scopul principal al managementului clasei constă în crearea unui mediu educațional care să maximizeze potențialul de învățare al elevilor și să încurajeze angajarea lor activă în activitatea de învățare. Totodată profesorii trebuie să asigure un climat în care elevi să se simtă confortabil și pe cât posibil protejați de asocia școala cu sentimentul de eșec.

Așadar climatul clasei depinde de mai mulți factori precum: congruența scopurilor, adaptarea rolurilor, percepția pozitivă a membrilor grupului, relațiile afective pozitive, motivare și coordonarea eforturilor grupului.

*Cultura clasei*, se referă la acele aspecte (norme, valori, mituri, ceremonii, tradiții, credințe) care țin membrii clasei împreună, dându-i acesteia o identitate distinctă. Este interesant de analizat măsura în care valorile sunt împărtășite de către toți membrii clasei. Cercetările cu privire la cultură se concentrează pe valori și norme, utilizează tehnici etnografice, evită analizele cantitative, are rădăcini în antropologie și sociologie și vizează perspectivele clasei și ale organizației.

Toate aceste aspecte creează o stare de spirit optimă care domină la un moment dat clasa și care este rezultatul unei succesiuni de situații favorabile din punct de vedere psihologic: satisfacția provocată de succesul obținut, motivarea pozitivă și armonizarea intereselor individuale și colective.

*Atmosfera* unei clase, reprezintă „aspectele tranzitorii ale climatului” (Păun, 1997). Astfel pe fondul aceluiași climat, care se păstrează relativ stabil atât timp cât factorii săi determinanți nu se modifică în mod esențial sau cât timp nu își schimbă semnificația pentru membrii grupului, pot să apară nuanțe diferite de atmosferă, în funcție de acțiunea unor factori aleatorii, cu o durată relativ redusă. Dispariția acestor factori determină revenirea la atmosfera inițială. Așadar, schimbarea atmosferei pe o scurtă perioadă de timp nu duce la modificarea climatului psihosocial. Trebuie menționat însă că persistența unor factori întâmplători poate genera în timp schimbarea climatului clasei.

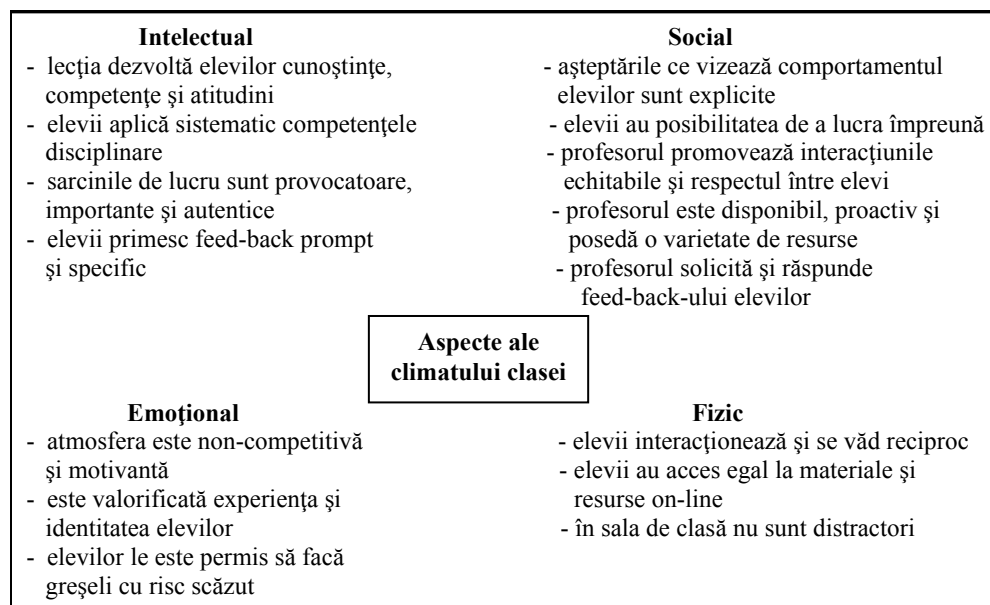
În concluzie, climatul clasei poate fi considerat acea calitate a mediului școlar care este împărtășită de toți membrii câmpului educațional, le influențează comportamentul și poate fi descris în termeni de percepții colective.

## II.2. Abordări teoretice ale climatului clasei

Climatul clasei este privit ca un continuum de tranzații complexe a mai multor factori de mediu (fizic, material, organizațional, operațional și social). Atât climatul clasei cât și climatul școlii reflectă influența culturii școlii, care derivă din interacțiunea sistemelor de valori, credințe, norme, ideologii, ritualuri și tradiții existente la nivel instituțional. Potrivit lui Moos (1979) climatul clasei are trei dimensiuni:

- *relaționarea* care implică natura și intensitatea relațiilor interpersonale, precum și gradul de implicare al indivizilor în mediul social cât și sprijinul pe care și-l acordă reciproc;
- *dezvoltarea personală* care vizează direcțiile de bază pe care se dezvoltă individul atât sub aspectul stimei de sine cât și la nivel de abilități;
- *menținerea și modificarea sistemului* care presupune nivelul până la care mediul este structurat din punctul de vedere al așteptărilor și al regulilor de menținere a controlului și a receptivității la nou.

Conceptul de climat al clasei este înțeles ca modalitatea de a menține un context pozitiv care facilitează învățarea în clasă însă la nivelul practicii climatul clasei variază de la ostil sau toxic la primitor și suportiv și poate fluctua zilnic sau pe parcursul unui an școlar. Pentru că acest concept este de fapt un construct psihologic și social, diferiți observatori pot avea percepții distincte asupra climatului existent într-o anumită clasă. Moos (1979) în cadrul cercetărilor sale a măsurat climatul clasei în termeni de percepție împărtășită de membrii clasei. Alte modalități prin care poate fi măsurat climatul clasei se bazează pe: a. percepția elevilor și a profesorilor; b. percepția observatorilor externi; c. Studii de caz, tehnici de evaluare interpretative și studii etnografice (Fraser, 1998; Freiberg, 1999).



**Figura II.1. Aspecte ale climatului clasei (după Ambrose et. al. 2010)**

Referitor la aspectele climatului clasei Ambrose et. al. (2010) a dezvoltat un model teoretic care afirmă faptul că elevii experimentează spațiul clasei atât sub aspect intelectual dar și social, emoțional și fizic. Clasele care exclud subtil sau in-



direct anumite grupuri sunt percepute de către elevi ca fiind ceva normal. De asemenea elevii reacționează negativ față de profesorii care ignoră evenimentele petrecute în clasă (Huston și DiPietro, 2007). Astfel clasele discriminate implicit, influențează negativ membrii clasei prin scăderea motivației pentru învățare și dezvoltare cognitivă. Interacțiunea acestor factori este redată în Figura II.1.

Potrivit autorului abordarea integrativă a cadrului didactic a aspectului intelectual, social, emoțional și fizic creează un climat al clasei care determină implicarea crescută a elevilor în activitățile de învățare, cât și dezvoltarea competențelor disciplinare ale școlarilor. În ceea ce privește mediul intelectual profesorii prezintă elevilor conținutul într-un mod organizat, motivant și provocator pentru aceștia, fapt care contribuie la sporirea gradului de implicare al școlarilor în sarcini de lucru autentice. Din punct de vedere emoțional climatul clasei este abordat de către profesori prin construirea unei atmosfere, în care elevii se simt încurajați să-și asume riscuri minime, să facă față obstacolelor care apar în procesul de învățare și să-și dezvolte încrederea în sine și în reușita lor. De asemenea profesorii pot favoriza interacțiunile sociale din clasă prin sprijinul pe care îl acordă elevilor, astfel încât învățarea să se desfășoare în condiții de cooperare și nu de competiție. Referitor la mediul fizic Ambrose et. al. (2010) consideră faptul că profesorul poate reduce sau chiar elimina întreruperile și distractorii, astfel încât toți elevii să poată accesa în mod egal resursele de învățare.

O altă abordare teoretică consideră că eficiența activității didactice este asociată cu climatul educațional, reprezentat de dezvoltarea unor relații corespunzătoare, între elevii unei clase, pe de o parte, și între elevi și profesori, pe de altă parte. Astfel o analiză a modului în care sunt structurate relațiile din clasă oferă o imagine asupra modului în care poate fi stimulat climatul clasei și dezvoltarea fiecărui copil în parte. Relațiile cu adulții formează baza de evoluție pe care sunt construite experiențele școlare de mai târziu. Pentru dezvoltarea abilităților relaționale al elevului, profesorul trebuie să dețină abilitatea de a descifra corect semnalele sociale și emoționale transmise de copil și de a oferi răspunsuri adecvate la aceste semnale (de exemplu, căldură emoțională, toleranță, sprijin, model comportamental pozitiv) (Ceobanu, C., 2008).

Caracteristicile climatului educațional reprezintă rezultanta factorilor externi și interni, obiectivi și subiectivi, având prin urmare un *caracter sintetic*. Climatul dobândește o anumită *stabilitate și independentă* în raport cu factorii care l-au generat, el se dezvoltă treptat și nu se modifică cu ușurință climatul are un *caracter generalizat* la nivelul grupului chiar dacă unii membri au alte poziții. Apariția, dezvoltarea și dezagregarea climatului din clasa de elevi este determinate de următorii factori:

- *fizico-materiali* – de exemplu, condițiile de spațiu, dotarea materială așezarea băncilor, iluminarea, aerisirea, etc;

- *sociali* – relațiile sociale, politice, culturale din școală, din societate, din clasa de elevi;
- *psihosociali* – caracteristicile psihice ale membrilor grupului care definesc personalitatea.

Toate aceste componente se află în strânsă interacțiune și influențează atât comportamentul elevilor cât și pe cel al profesorului dar și interacțiunile dintre aceștia.

Prezentăm în continuare din perspectivă practică două modalități concrete de optimizare a dimensiunii relaționale a climatului clasei, sugerate de Ceobanu (2008):

- *oferirea posibilității elevilor de a-și cunoaște profesorii ca oameni obișnuiți* – poate fi realizată prin împărtășirea de către profesor a sentimentelor sale, a preocupărilor pe care le are, a dorințelor și aspirațiilor acestuia. Nivelul de deschidere este stabilit în funcție de preferința fiecărui cadru didactic. Elevii se simt cu siguranță mai confortabil în compania profesorilor care le acceptă valorile și preferințele.
- *adoptarea unei poziții deschise față de problemele, preocupările și incertitudinile elevilor* – din această perspectivă rolul jucat de profesor este cel de consilier, fiind foarte important suportul acordat elevilor atunci când aceștia solicită ajutorul cadrului didactic. De asemenea pe acest palier se impune colaborarea cu psihologul școlar pentru a soluționa acele probleme care ies din sfera de atribuții ale profesorului-consilier.

Pentru a construi și menține relații pozitive, de încredere și de cooperare între cei doi actori educaționali, este nevoie de timp mai îndelungat pe de o parte, și de aplicarea consecventă a unor strategii, pe de altă parte. Câteva recomandări în acest sens sunt conturate de Ceobanu C., (2008):

- *deschiderea unor căi de comunicare nonformale*, prin care profesorul să valorizeze și să recunoască unicitatea fiecărui elev.
- *menținerea unui raport echilibrat între aprecieri și critici*, echilibrul ce trebuie menținut între remarcile pozitive și cele negative cu accentuarea rolului constructiv al criticii, astfel încât elevii să fie orientați spre comportamente pozitive menite să îi ajute să rezolve problemele.
- *menținerea unui nivel mai ridicat al expectanțelor în raport cu capacitățile elevilor*, poate fi transpusă în practică prin creditarea elevilor, atât din punct de vedere academic, cât și social, astfel încât să atingă performanțe superioare. Implicarea elevilor în activități prin care să le fie facilitat succesul și motivarea pentru alte activități școlare.
- *distribuirea controlului și a responsabilităților în clasă*, un nivel înalt al controlului din partea cadrului didactic determină în rândul elevilor ostilitate, agresivitate și încălcarea regulilor. Atunci când profesorul îi implică pe elevi în toate activitățile, inclusiv în cele manageriale, reușește să obțină adeviziunea elevilor și autoresponsabilizarea acestora.

- *negocierea și oferirea de alternative*, cooperarea este mult mai eficientă pentru a soluționa probleme decât controlul total exercitat de profesor, iar oferirea de alternative reale, echilibrate și acceptabile poate fi utilizată ca un stimulent pentru deblocarea sau rezolvarea unor conflicte sau situații problemă.

În concepția lui Adelman și Taylor (2012) abordarea proactivă pentru dezvoltarea unui climat pozitiv la nivelul clasei, solicită luarea în considerare a mai multor factori: a) consolidarea calității vieții în clasă atât pentru elevi cât și pentru profesori; b) construirea unui curriculum care să promoveze nu numai învățarea academică ci și învățarea socială și emoțională; c) formarea cadrelor didactice pentru a aborda eficient diferite categorii de elevi; d) stimularea motivației intrinseci a elevilor.

Luând în considerare toate aceste aspecte menționate în literatura de specialitate se recomandă:

- crearea unei atmosfere caracterizată prin sprijin reciproc și încredere;
- construirea de mecanisme care să asigure suportul social atât pentru elevi cât și pentru profesori;
- stabilirea de opțiuni pentru atingerea obiectivelor;
- implicarea elevilor în luarea deciziilor la nivelul clasei;
- promovarea instruirii individualizate și a feed-back-ului;
- utilizarea unor strategii variate atât pentru prevenirea cât și pentru combaterea problemelor;
- construirea unui mediu fizic atractiv și sănătos, pentru a stimula procesul de învățare al elevilor.

Prin urmare, deprinderile de comunicare, de ascultarea activă și empatizare ale profesorului sunt foarte importante în contextul managementului clasei și pentru dezvoltarea unui climat educațional eficient și armonios. Relația dintre profesor și elevi trebuie să întrunească caracteristicile unui dialog autentic, care presupune din partea cadrului didactic îmbinarea laturii didactice cu cea metodică-pedagogică și psihologică. Un exemplu relevant în acest sens ne oferă Jeanniot, M. C., (1996, p.56), prin dialogul imaginar pe care îl cităm în continuare: elevul ar putea spune profesorului „... aștept multe lucruri de la adultul care sunteți, și care în viitor va fi îndrumătorul, profesorul și maestrul meu. Trebuie să-mi ascultați trăirile și sentimentele mele [...]. Îmi doresc să am alături un adult care să fie capabil să-mi înțeleagă chiar și ezitățile și contradicțiile. Un adult care poate primi întrebările, dorințele și temerile mele [...], fără a le lua neapărat în sarcină, fără să se simtă obligat să le rezolve, să le înlăture, să le contrarieze sau să li se opună. Ați putea de asemenea să nu-mi mai subliniați doar greșelile și să-mi puneți în evidență și reușitele?”

Și dascălul ar răspunde: „Noi nu ne-am ales și nu ne-am dorit, majoritatea, să fim împreună, dar trebuie să începem să conviețuim [...]. Am proiecte colective pentru ansamblul clasei, dar și numeroase așteptări, perspective și dorințe individu-

alizate pentru fiecare dintre voi. Proiectele colective depind în primul rând de programă, iar cele individualizate vor fi negociate cu fiecare elev, în funcție de centrele sale de interes, de angajamentul și disponibilitatea sa. E important pentru mine să reușesc alături de voi. Va fi dureros pentru mine să trăiesc un eșec pe parcursul nereușitei unora dintre voi, și dacă acest lucru s-ar întâmpla, voi fi obligat să o iau de la început...”

### II.2.1. Multidimensionalitatea climatului clasei de elevi

Potrivit lui Ion-Barbu D., (2009) climatul psihosocial se realizează la doua nivele primul fiind cel *tranzitoriu*, care se referă la atmosfera de grup determinată de factorii aleatori ai grupului iar al doilea cel *de fond*, care se referă la factorii stabili ai grupului și anume la: *dimensiunea socio-afectivă*, *dimensiunea motivational-atitudinală*, *dimensiunea cognitiv-axiologică*, *dimensiunea instrumental-executivă*, *dimensiunea proiectiv-participativă*, *dimensiunea structurală*.

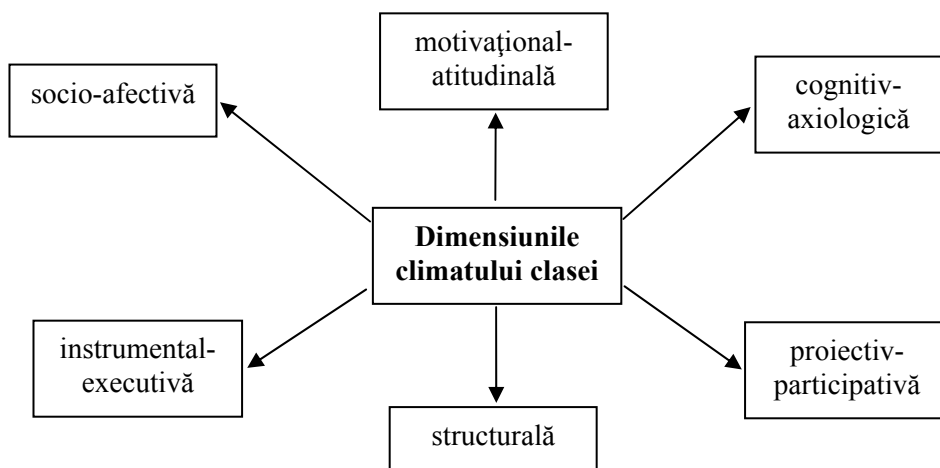


Figura II.2. Reprezentarea grafică a dimensiunilor climatului clasei

**Dimensiunea structurală** a grupului se refera la structura și compoziția umană a grupului, la vârsta medie a grupului, la omogenitatea pregătirii generale, la dispersia notelor, la proporția între bărbați și femei, la mediile sociale de proveniență. Pentru clasa de elevi predominarea fetelor sau a băieților, a mediului urban sau rural, clasa de copii, de puberi sau adolescenți, clasa de elevi slabi, buni sau foarte buni generează profile diferite în totalitatea lor.

*Moralul grupului*, reprezintă nivelul sintetic de încredere în grup, nivel care reflectă toate celelalte dimensiuni ale grupului atât cele tranzitorii cât mai ales cele de fond. Moralul grupului poate fi ridicat atunci când percepțiile membrilor săi

asupra posibilităților grupului de a le oferi satisfacție și performanța sunt pozitive sau scăzut în situațiile conflictuale prelungite, într-un climat de tensiune inter-relațională, când viitorul grupului se prefigurează sumbru sau incert.

**Dimensiunea instrumental-cognitivă** a clasei de elevi se referă la, relațiile funcționale dintr-un grup, coparticiparea la realizarea sarcinii, stilul de conducere, coordonarea externă a grupului, conflictele intra și intergrupale. Sarcina grupului primar numit clasa de elevi este învățarea realizată într-un context mai larg educațional. Sarcina clasei de elevi depinde de particularitățile individuale și de grup ale membrilor clasei, de profilul și specializarea clasei, de colectivul de profesori, relațiile dintre elevi, relațiile dintre profesori, relațiile dintre profesori și elevi etc. Un factor integrator al particularităților individuale ale elevilor este considerată capacitatea de muncă a acestora.

După F. Voiculescu, (1997), *capacitatea de muncă* a elevilor reprezintă potențialul energetic și funcțional, fizic și psihic, de care trebuie să dispună elevul pentru a desfășura la nivelul optim de intensitate, ritm și eficiență activitatea educațională. După același autor, R. Iucu, (2000), capacitatea de muncă a elevilor este alcătuită din următoarele componente:

- *Capacitatea de muncă nominală*, care reprezintă totalitatea resurselor energetice și funcționale ale elevilor care alcătuiesc *potențialul maxim* fizic și intelectual.
- *Capacitatea funcțională de muncă*, reprezintă energia fizică și psihică solicitată și utilizată efectiv în activitatea școlară.
- *Capacitatea de muncă disponibilă*, reprezintă diferența dintre primele două, rezerva de energie psihică și fizică investită în activitatea școlară.
- *Capacitatea de muncă auxiliară*, reprezintă potențialul energetic secundar, necesar pentru desfășurarea cu succes a sarcinilor extrașcolare.

Rolul managerial al profesorului cu privire la capacitatea de muncă a elevilor constă în: cunoașterea acestora prin observație sistematică, prin rezolvarea temelor pentru acasă, prin probe de efort și rezistență, prin chestionare și teste; dezvoltarea capacității de muncă a elevilor prin intermediul metodelor activ-participative; prin metoda lucrului în clasă, prin studiul individual, prin studiul în grup. Dar capacitatea de muncă la elevi se referă la principala activitate a acestora învățarea.

*Resurse comportamental-instrumentale* ca: deprinderi, comportamente, conduite. Pornind de la cunoașterea structurii capacității de învățare a elevilor săi profesorul din punct de vedere managerial trebuie să orienteze resursele intelectuale ale elevilor spre ideile ancoră, capabile să fie organizate în sisteme informaționale complexe, să dezvolte acele strategii de gândire complexe bazate atât pe gândirea convergentă cât și pe cea divergent-euristică, atât pe cea cristalizată cât și pe cea fluidă și să antreneze nivelele superioare ale trebuințelor de natură socio-culturală.

De asemenea cadrul didactic are rolul de a stimula motivația intrinsecă pozitivă, creativă, de a dezvolta structurile volitive, neglijate de pedagogia clasică, bazate pe adevăr, convingere, inițiativă, performanță, de a forma deprinderi, priceperi, capacități, competențe potrivit cerințelor practic-aplicative ale pedagogiei moderne și de a dezvolta conduite moral-superioare în unitate cu conștiința morală. Coparticiparea la realizarea sarcinii se produce între elevi și între elevi și profesori. Treptat se conturează două tipuri de culturi: cultura profesorilor, cultura elevilor. Cultura profesorilor se edifica pe valorile educației, ale școlii și ale modelării personalității elevilor. Cultura elevilor nu are totdeauna tendința de a se supune culturii active, de modelare a personalității elevilor de către profesori. Ca urmare nu de puține ori cultura profesorilor intră în contradicție cu cea a elevilor.

Evoluția comuna a clasei de elevi facilitează apariția unor imagini, idei, reguli de conduită, convingeri comune fie ca sunt pozitive fie ca sunt negative. Din practica educațională actuală putem selecta comportamente cum ar fi: absentismul, copiatul, agresivitatea care nu sunt întâmplătoare ci corespund unor reprezentări comune de dispreț față de elevul conștiincios confundat cu tociarul, de admirație față de falsele valori ca agresivitatea, confundată cu atitudinea curajoasă etc. Aceste comportamente negative de grup dovedesc apariția unor disfuncții cognitiv-axiologice, semnalizează chiar anumite elemente ale crizei educaționale. Dar ele nu epuizează dimensiunea cognitiv-valorică a managementului clasei de elevi. Clasa de elevi în procesul de autoconstrucție își elaborează anumite credințe, reguli norme proprii.

Acestea prin repetiție, acceptare și asumare de către membrii săi formează normativitatea clasei de elevi. E. Paun, (1999), arată ca normele sunt ansambluri de reguli care reglează desfășurarea activității. Legislația din învățământ, statutul personalului didactic, regulamentul de ordine interioară, regulamentul clasei de elevi, toate acestea se referă la normele didactice și instituționale specifice învățământului. Aceste documente sunt elaborate pornind de la o anumită filozofie asupra școlii, vehiculează anumite valori, norme și reguli care trebuie cunoscute atât de profesori cât și de elevi pentru a putea realiza acel parteneriat atât de necesar reformei educaționale.

**Dimensiunea socio-afectivă** conține factorii care se referă la următoarele aspecte de grup, relațiile de simpatie, antipatie și indiferență dintre membrii grupului, existența subgrupurilor ca rezultat al scindării grupului pe plan afectiv, gradul de acceptare/inacceptare afectivă a liderului formal și a unor lideri informali, gradul de integrare socio-afectivă.

Aceste aspecte care caracterizează dimensiunea socio-afectivă a climatului psihosocial pot fi cunoscute prin intermediul metodelor sociometrice. Relațiile afective în clasa de elevi se stabilesc la nivel orizontal între elevi, sau între profesori și la nivel vertical, între profesori și elevi depinzând de particularitățile de vârstă și individuale ale acestora.

Comunicarea afectivă la nivelul clasei de elevi deși neglijată în procesul educațional constituie fundamentul constituirii celorlalte tipuri de relații: de muncă și învățare, formează liantul dezvoltării individuale și de grup, al socializării și al rezolvării conflictelor. Dimensiunea socio-afectivă a clasei de elevi poate fi privită din două perspective în interacțiunea lor. Astfel însăși activitatea de predare-învățare-evaluare, activitatea educațională în sine au o dimensiune socio-afectivă prin: obiectivele afective proiectate pentru lecție, mesajul ectosemantic transmis elevilor, metodele ludice și creative folosite pentru însușirea cunoștințelor, pentru formarea priceperilor și dezvoltarea competențelor elevilor.

Aceasta este prima perspectivă din care ar trebui privită dimensiunea socio-afectivă a colectivului de elevi. În practica educațională însă această viziune este deficitară din cauze care nu sunt totdeauna argumentate și convingătoare cum ar fi: lipsa de timp, dificultatea operaționalizării obiectivelor afective, predominarea mesajului cognitiv asupra celui afectiv la lecție. Ca urmare activitatea didactică și educațională devin activități standard, cristalizate, lipsite de viață și de trăire.

A doua perspectivă din care putem privi dimensiunea socio-afectivă a colectivului de elevi este cea relațională, concretizată la nivelul emoțiilor de grup, a sentimentelor colective, a intereselor și aspirațiilor comune. La nivelul grupului numit clasa de elevi se creează treptat o stare de contagiune emoțională, generată de emoții pozitive și negative, care se transmit cu ușurință la anumite discipline, la anumiți profesori, în anumite situații educaționale (lecție, excursie, extemporal, teză, spectacol, concurs etc.). Integrarea profesorului ca participant în aceste activități și trăirea în comun a acestor emoții, empatizarea profesorilor cu elevii conduce la formarea unor sentimente pozitive, superioare, de natura socio-culturală, la dezvoltarea intereselor pentru anumite discipline, la descoperirea și dezvoltarea aptitudinilor, capacităților și competențelor elevilor. Activitatea educațională nu trebuie să fie doar pregătirea pentru viața ci viața însăși.

**Dimensiunea motivațional-atitudinală** constituie motorul generator de energie și susținere a eforturilor educaționale ale elevilor în procesul de învățare. Atitudinile interpersonale ale elevilor pot fi de colaborare sau competiție, de respect sau de lipsă de considerație, de încredere sau neîncredere, predominant pozitive sau conflictuale și agresive.

Dimensiunea motivațional-atitudinală include următoarele categorii de factori:

- atitudini interpersonale,
- atitudini față de activitatea desfășurată,
- interesele comune,
- atitudinile de satisfacție-însatisfacție.

Motivația elevilor pentru activitatea didactico-educațională poate fi intrinsecă, pozitivă, superioară, de dezvoltare a personalității dar și extrinsecă, negativă, sau de indiferență, apatie, respingere a învățării și autorității. Sistemul educațional româ-

nesc actual cunoaște ambele tipuri motivațional-atitudinale, dar și o anumită alune-care spre indiferență și apatie, spre motivația predominant extrinsecă. Interesele comune ale elevilor pot fi dezvoltate pentru disciplinele care alcătuiesc trunchiul comun de pregătire, care constituie filiera, profilul și specializarea lor. Dar elevii pot avea interese comune și pentru activități de socializare, distracție, relaxare. Important este faptul ca între cele două categorii de interese să existe un echilibru, să nu apară disocieri sau chiar rupturi.

Atitudinile de satisfacție-insatisfacție depind de relația membrilor de grup cu șeful, cu tipul de sarcină, cu ceilalți membri ai grupului, cu propria lor persoană. Gradul de integrare a tuturor acestor atitudini determină profilul dimensiunii motivațional-atitudinale a climatului psiho-social. Practica educațională a scos la suprafață sau a dezvoltat anumite atitudini interpersonale noi, inexistente înainte de decembrie 1989, descătușarea impulsurilor primitive de a respinge nu numai autoritarismul ci orice fel de autoritate, confuzia între libertate și libertinaj, agresivitatea, nonconformismul de bravada, negativismul, indiferența, superficialitatea, etc.

Aceasta gamă diversă de atitudini au fost pe de o parte importate, în mod necritic de la alte sisteme educaționale iar pe de altă parte dezvoltate în mod deformat ca urmare a schimbărilor radicale produse în învățământul românesc. Profesorii în statutul lor de manageri, profesori/diriginți/consilieri, datorita maturității lor psihosociale, experienței dar și perfecționării în noile domenii educaționale de management, consiliere, au rolul de a identifica și corecta aceste atitudini și comportamente.

**Dimensiunea anticipativă** se referă la perspectiva grupului, la anticiparea rezultatelor activității, la stările de incertitudine sau neliniște în legătură cu viitorul grupului, la unitatea de voință a unui grup în raport cu obiectivele urmărite. Dimensiunea anticipativă se poate concretiza în clasa de elevi prin încrederea elevilor în filiera, profilul, specializarea aleasă de elevi și în viitorul oferit de acestea. Din punct de vedere comportamental anumite clase oferă modele predominant pozitive iar altele predominant negative. În cazul în care conflictele intragrupale sunt dominante grupul este în pericol de a se dizolva. Anticiparea unor posibile probleme și conflicte, rezolvarea lor în timp util înainte de a deveni insolubile este condiția unei dimensiuni proiectiv-anticipative mature și superioare a grupului, inclusiv a clasei de elevi.

În actuala etapă a reformei educaționale din România dimensiunea proiectiv-anticipativă a clasei de elevi este deficitară din cauza lipsei de corelare eficientă dintre școală, piața muncii, familie și comunitatea socio-economică în general. Cercetarea științifică subfinanțată nu poate pune la dispoziția școlii, a pieței muncii și a familiei datele necesare în așa fel încât școala să pregătească elevi din punct de vedere cantitativ și calitativ, ca profil și profesii de care piața muncii și comunitatea socio-economică locală să aibă nevoie. Ca urmare, viitorul elevilor este incert, marcat de criza locurilor de muncă de la noi, de salariile mici, ceea ce îi determina să se orienteze spre piețele de muncă din exterior.



### **II.3. Studii și cercetări asupra climatului clasei de elevi**

Climatul clasei este definit ca starea sau atmosfera creată în clasa de elevi, ca urmare a sistemului de reguli, a modului în care profesorul interacționează cu elevii și a organizării mediului fizic al clasei (Freiberg și Stein, 1999; Creemers și Reezigt, 1999).

Climatul clasei a fost îndelung studiat începând cu anii '60. Majoritatea studiilor realizate au identificat o relație strânsă între performanțele elevilor și climatul clasei, atât în Europa (Muijs și Reynolds, 1999; Mortimore at. Al., 1988), cât și în SUA (Brophy și Good, 1986; Rosenshine, 1979). Un număr mare de meta-analize efectuate de Wang, Haertel și Walberg (1997) au identificat faptul că climatul clasei influențează puternic rezultatele elevilor. De asemenea s-a constatat faptul că un climat cald și suportiv corelează puternic cu o stimă de sine ridicată în rândul elevilor (Fraser, 1994), cu participarea elevilor la activitățile clasei, precum și cu valorile democratice ale elevilor (Cotton, 1997). Climatul clasei este de asemenea un predictor puternic pentru comportamentul agresiv al elevilor iar o relație bună între profesor și elevi se asociază cu nivele scăzute ale agresivității (Schechtman, 2002). Abilitatea de a crea un climat pozitiv este o caracteristică esențială a unui profesor eficient, reiese dintr-un studiu efectuat în 11 țări (OECD, 1994).

Climatul clasei este considerat un determinant major al comportamentului și învățării (Adelman, Taylor, 2012). Rezultatele studiilor indică o corelație semnificativă între climatul clasei și factori precum gradul de implicare al elevilor, comportament, autoeficacitatea percepută, dezvoltarea socială și emoțională a elevilor, stilurile de management, etapele reformei educaționale, fenomenul de burn-out la profesori și calitatea vieții din școală (Fraser, 1998; Freiberg, 1999). De exemplu cercetările indică existența unei asocieri puternice între nivelul de performanță și clasele care sunt percepute ca având un grad de coeziune ridicat, comportament orientat spre scop, precum și un nivel scăzut al dezorganizării și a conflictelor. Rezultatele cercetărilor sugerează de asemenea faptul că impactul climatului clasei este mai pronunțat asupra elevilor proveniți din familii cu statut socio-economic scăzut și asupra grupurilor discriminate. Cu toate acestea consideră Adelman și Taylor (2012) interpretările asupra cauzelor și efectelor ce vizează climatul clasei, rămând predominant speculative.

Alte studii indică faptul că așteptările ridicate privind performanțele elevilor cât și controlul comportamentului prin recompensare socială sau materială în vederea creșterii performanțelor, generează la nivelul clasei un climat reactiv și excesiv controlat (Mahony și Hextall, 2000).

Acest subcapitol evidențiază de asemenea relația de interdependență dintre climatul clasei și rezultatele școlare ale elevilor, expectațiile profesorului, mediul fizic cât și diverse tipologii ale climatului clasei de elevi.

### **II.3.1. Climatul clasei și performanțele elevilor**

Climatul este considerat un element cheie pentru eficiența clasei cu implicații puternice în dezvoltarea cognitivă și socială a elevilor. O serie de cercetări au abordat efectele climatului asupra rezultatelor academice și sociale ale elevilor.

Anderson, (1982), constată că în literatură, rezultatele înalte ale elevilor sunt asociate cu atașamentul și angajarea la nivel superior a profesorilor, cu reguli pozitive acceptate de către toți membrii organizației.

Bramburg și Andrews, (1991), apreciază că școlile care asigură performanțe academice înalte ale elevilor dispun de condiții similare:

- prezența unei misiuni clar formulate, centrate pe rezultatele elevilor
- așteptări înalte ale elevilor și ale personalului didactic
- monitorizarea frecventă a rezultatelor elevilor
- prezența unui climat optim pentru învățare
- implicarea constructivă a părinților și a comunității în viața școlii
- Accentul pus pe dobândirea deprinderilor de bază de către elevi

Astfel Hoy și Hannum, (1997), constată în urma cercetărilor efectuate că între climatul pozitiv al școlii și rezultatele academice ale elevilor există o legătură strânsă, mai ales în domeniul scris, citit și calcul matematic.

Sweetland și Hoy, (2000), investighează caracteristicile școlii, care sunt corelate cu performanțele elevilor. Pornind de la premisa conform căreia climatul școlii face diferența în ceea ce privește mediul de învățare din școală și implicit rezultatele elevilor, cei doi arată că performanțele clasei sunt strâns corelate cu profesionalismul cadrelor didactice și cu implicarea puternică a acestora în actul didactic.

Climatul școlii, însă explică nu numai performanțele elevilor în plan academic, ci și efectele nonacademice.

O serie de studii (Anderson, 1982, Rumberg, 1987, Hom, 1997), au evidențiat corelația directă între aspectele circumscrise climatului clasei și rezultatele de tip social. Astfel într-o clasă care promovează un climat optim, elevii sunt preocupați mai mult de autocunoaștere, de dezvoltarea și menținerea relațiilor sociale pozitive cu colegii și profesorii. De asemenea se constată scăderea ratei absenteismului și a delincvenței juvenile, precum și accentuarea unor valori civice precum: respectul reciproc între elevi, încrederea, atașamentul față de școală și responsabilitatea acestora în raport cu sarcinile ce le revin.

Date fiind aceste studii, se poate considera că aspectele climatului care au cel mai puternic impact asupra performanțelor elevilor sunt: așteptările superioare formulate

de către profesori, mediul de învățare sănătos, moralul ridicat al profesorilor și al elevilor deopotrivă, tratarea echitabilă și pozitivă a elevilor, angajarea activă a acestora în procesul de predare-învățare, relațiile pozitive stabilite la nivelul clasei.

### **II.3.2. Influența expectațiilor profesorului asupra climatului clasei de elevi**

Încă din anii 60 cercetările dovedeau faptul că așteptările profesorilor legate de elevii săi pot deveni profeții care se auto-îndeplinesc. Elevii a căror profesori au avut așteptări ridicate privind nivelul de reușită au obținut rezultate mult mai bune comparativ cu elevii a căror profesori au avut expectații de nereușită în raport cu aceștia. Cercetările asupra eficienței școlii au acordat o atenție sporită acestui aspect, care s-a dovedit a fi unul dintre cei mai importanți factori în acest tip de studiu efectuat (Mortimore, et. al., 1988, Reynolds et. al., 1996, Rutter et. al., 1979).

Potrivit studiilor realizate se pare că profesorii își formează așteptările privind elevii încă înainte de a cunoaște potențialul și nivelul de performanță al acestora. Astfel expectațiile elevilor corelează cu caracteristici precum sexul elevilor, experiența acestora și grupul etnic de care aparțin. Profesorii tind să aibă așteptări scăzute de la elevii proveniți din familii cu statut socio-economic scăzut și de la cei proveniți din rândul minorităților etnice (Covington și Berry, 1976; Rosenthal și Jacobson, 1968). Aceste expectații afectează într-un mod subtil climatul clasei, prin faptul că profesorul comunică anumitor elevi așteptările pe care le are de la aceștia (sub forma judecăților de valoare) potrivit lui Burns (1979). De asemenea s-a dovedit faptul că acordă mai multă atenție elevilor de la care profesorii au așteptări ridicate, petrecând mai mult timp în proximitatea acestora, oferă sporadic feed-back elevilor de la care au expectații reduse, criticându-i pe aceștia mult mai frecvent și recompensându-i mai rar. Profesorii îi solicită mai puțin la răspuns pe elevii de la care au așteptări reduse și nu le acordă timp suficient pentru a-și elabora răspunsul, le alocă sarcini de lucru cu nivel scăzut de dificultate și în unele situații îi exclud din cadrul unor activități de învățare (Brophy și Good, 1986). Aceste expectații sunt apoi internalizate de către elevi și de grupul de referință iar aceștia încep să se comporte potrivit așteptărilor verbalizate de profesor.

### **II.3.3. Amenajarea sălii de clasă și climatul clasei**

Climatul clasei poate fi optimizat și prin construirea unui mediu fizic plăcut din punct de vedere optic și bogat în stimuli. O modalitate concretă constă în expunerea lucrărilor elevilor pe pereții clasei, fapt care contribuie la întărirea încrederii în sine a elevilor. De asemenea mărimea clasei poate să afecteze climatul, în clasele mai mici din punct de vedere numeric s-a constatat existența unei atmosfere calde și suportive (Harman et. al., 2002).

Muijs și Reynolds (1999) au demonstrat prin studiile realizate faptul că disciplina clasei și climatul pozitiv al clasei se află într-o strânsă corelație, ceea ce sugerează că în practica educațională profesorii eficienți sunt capabili să mențină un echilibru între cele două aspecte menționate. Transferând o parte din autoritate elevilor, poate fi optimizat climatul clasei și încurajată asumarea răspunderii pentru mediul în care elevii își desfășoară activitatea. Potrivit lui Linn et. al., (2000) aceasta a fost una din diferențele majore constatate între școlile japoneze și cele americane în favoarea celor din Japonia.

Pentru a aduce o îmbunătățire la nivelul clasei trebuie ca strategia adoptată să poată fi rapid implementată și să aibă efecte vizibile, ca de exemplu întâmpinarea cu un salut prietenos a fiecărui elev dimineața când sosește la școală. De asemenea elevii trebuie implicați în efortul de a optimiza climatul clasei fiindcă acest lucru îi va ajuta să se simtă implicați și valorizați, fapt care determină în sine o îmbunătățire a climatului (Muijs, Reynolds, 2005).

### **II.3.4. Studii asupra tipologiei climatului clasei de elevi**

Rezultatele studiilor evidențiază o variată tipologie a climatului clasei de elevi, fiind descrise climate educaționale marcate fie de comportamentul profesorilor și al elevilor, fie de gradul implicării în sarcină al elevilor, sau prin modul în care profesorul se raportează la elevi și la sarcinile de lucru și nu în ultimul rând climate rezultate ca urmare a stilului managerial practicat de cadrul didactic. În continuare sunt prezentate tipologii care se centrează pe: axa deschis-închis, axa participativ-exploatator și axa uman-custodial dar și alte tipologii care descriu climatul competitiv, cel cooperant și climatul individualist.

#### **II.3.4.1. Axa deschis-închis**

Halpin și Croft, identifică șase tipuri de climat: deschis, autonom, controlat, familiar, paternalist și închis. Utilizând instrumentul oferit de Halpin și Croft, Hoy și Forsyth, (2001), rezumă cele șase tipuri de climat la numai patru: deschis, angajat, neangajat și închis. Cele două tipuri extreme, închis și deschis, pot fi descrise cu ușurință, față de celelalte care nu sunt bine definite.

- a. *Climatul deschis* este stimulativ, fiind „un climat autentic” pentru orice clasă care își desfășoară activitatea în condiții normale. Este un climat caracterizat printr-un nivel scăzut al neangajării, înaltă satisfacție și încredere. Profesorul sprijină elevii, conduce prin exemplul personal și acordă considerație pregătirii elevilor. Cadrul didactic nu împovărează elevii cu reguli inutile și limitează cantitatea de materiale scrise, în raport cu nevoile reale ale elevilor. Așadar climatul deschis se dezvoltă pe baza respectului și a cooperării, ceea ce oferă o largă autonomie elevilor care nu simt povara regulilor și a controlului birocratic.

**Tabelul II.1. Tipologia climatelor școlare (Hoy și Forsyth, 2001)**

<i>Comportamentul profesorului</i>		<b>DESCHIS</b>	
<i>Comportamentul elevilor</i>	<b>CLIMAT ANGAJAT</b> <i>Comportamentul închis al profesorului</i> <i>Comportamentul deschis al elevilor</i>	<b>CLIMAT DESCHIS</b> <i>Comportamentul deschis al profesorului</i> <i>Comportamentul deschis al elevilor</i>	<b>DESCHIS</b>
	<b>CLIMAT ÎNCHIS</b> <i>Comportamentul închis al profesorului</i> <i>Comportamentul închis al elevilor</i>	<b>CLIMAT NEANGAJAT</b> <i>Comportamentul deschis al profesorului</i> <i>Comportamentul închis al elevilor</i>	
		<b>ÎNCHIS</b>	

- b. *Climatul închis* este nerealist și în mod normal nu își poate găsi locul într-o clasă sau instituție școlară. El se caracterizează prin dezinteresul elevilor pentru activitatea pe care o desfășoară, prin lipsa de motivație, insatisfacție, neangajare, rutină, neimplicare și stări conflictuale. Profesorul practică un management ineficient, inflexibil, intolerant, bazat pe control excesiv, rutină și sarcini rigide. Relațiile sunt tensionate atât pe verticală, dar și la nivel orizontal, iar performanțele sunt scăzute sau întâmplătoare. Climatul închis oferă tabloul unor membrii ai clasei lipsiți de interes, absenți, frustrați, neimplicați și ineficienți.
- c. *Climatul angajat* este marcat de două tipuri de comportamente antitetice. Pe de o parte este vorba de încercările ineficiente ale profesorului de a controla toate tipurile de activități care se desfășoară în cadrul clasei, iar pe de altă parte, elevii dezvoltă un comportament înalt performant. Cadrul didactic este rigid, autocratic și nu respectă personalitatea elevilor. Cu toate acestea, membrii clasei de elevi ignoră comportamentul profesorului și se conduc „prin ei înșiși”. Ei se respectă unii pe alții și sunt bucuroși să învețe împreună în spațiul clasei. În concluzie climatul angajat îl definește pe profesor ca pe o persoană autoritară, necomunicativă, rigidă și centrată pe control permanent iar pe elevi îi plasează într-o lume paralelă în care își exercită sarcinile cu profesionalism.
- d. *Climatul neangajat* este opusul celui angajat. În această situație cadrul didactic este cel puternic motivat și implicat în activitățile școlii, dezvoltând un comportament suportiv, deschis și profesional. În ciuda acestei atitudini elevii nu numai că nu își acceptă liderul dar mai mult, „sabotează” în-

cercările acestuia de a promova eficiența și un mediu armonios. Pe scurt, în timp ce profesorul este pe deplin angajat, flexibil și preocupat, elevii sunt neimplicați și dezinteresați. Practic climatul neangajat oferă roluri opuse agenților educaționali: profesorul este cel orientat spre elevi, le respectă statutul și îi stimulează permanent, oferindu-le șanse de reușită și motive de satisfacție intelectuală iar elevii nu dezvoltă relații pozitive nici cu profesorul dar nici între ei. Practic pentru aceștia, școala reprezintă un loc nemotivant, care nu oferă satisfacție.

#### **II.3.4.2. Axa participativ–exploatare**

Likert (1967) și colegii săi descriu patru tipuri de climat, plecând de la premisa conform căreia, climatul de la vârful ierarhiei determină climatul de la nivelurile inferioare.

- a. *Climatul autocratic–exploatare* se caracterizează prin atitudinea de neîncredere care se stabilește între profesori și elevi, cei din urmă fiind rareori implicați în procesul decizional. Membrii grupului sunt motivați prin apel la amenințări, pedepse și teamă, ceea ce determină o stare conflictuală, dominată de insatisfacții și tensiuni. Interacțiunea dintre membrii este limitată, neadecvată, nefiind centrată pe atingerea obiectivelor performante. În concluzie acest tip de climat este ostil, exploatare și bazat pe control excesiv.
- b. *Climatul autocratic–binevoitor* este prezentat din aceeași perspectivă a relației dintre profesori și elevi. Cei din urmă sunt implicați numai la modul declarativ în luarea deciziilor. Acest tip de climat este asemănător cu primul, dar dimensiunile sale negative nu sunt atât de accentuate.
- c. *Climatul democratic participativ* are la bază deplina încredere a profesorului în raport cu elevii. Procesul luării deciziilor și cel al formulării obiectivelor este generalizat la nivelul tuturor membrilor care sunt puternic motivați. Canalele de comunicare sunt deschise atât la nivel orizontal, cât și în plan vertical. Structura informală și cea formală reprezintă un tot, constituind o bază solidă pentru atingerea obiectivelor înalt performante.
- d. *Climatul democratic consultativ* se dezvoltă pe baza unei relații de încredere pe care managerul o acordă membrilor grupului. Acest tip de climat presupune mai multe niveluri decizionale, astfel că profesorul ia deciziile de nivel superior iar elevii pe cele de la nivelul inferior. Acest tip de climat comportă o serie de caracteristici ale climatului participativ, dar efectele sale benefice nu sunt atât de evidente.

Deși la baza clasificării se situează opt variabile, totuși este evidentă o oarecare limitare la planul decizional și la elementele de leadership în procesul definirii caracteristicilor diferitelor tipuri de climat.

### II.3.4.3. Axa uman–custodial

O modalitate de conceptualizare a climatului școlii în termeni de manifestare a controlului profesorilor în relație cu elevii este prezentată de J. Willower. Această metodă plasează climatul școlii pe un continuum de la uman la custodial, astfel:

- a. *Climatul uman* este specific școlilor pe care elevii le percep ca adevărate comunități educaționale în care se simt liberi să interacționeze și să învețe din experiențele împărtășite în comun cu ceilalți elevi. Autodisciplina și comunicarea înlocuiesc cu succes regulile și controlul. Atmosfera democratică este deschisă oricăror canale de comunicare și întâmpină interesele și nevoile membrilor organizației.
- b. *Climatul custodial* se dezvoltă în școlile excesiv tradiționale în care predomină o atmosferă înalt și rigid controlată. Profesorii concep școala ca pe o organizație autocratică cu o structură ierarhică profesor-elev foarte rigidă. Ei nu înțeleg problemele, interesele și nevoile elevilor, pe care îi percep ca persoane rău intenționate, indisciplinate și care necesită control permanent. Atmosfera care domină în cadrul școlii este cinică și vizibil impersonală.

Bouch (1996) definește trei tipuri ale climatului clasei, pe care profesorul le poate influența în funcție de obiectivele urmărite și anume climatul competitiv, cel cooperant și cel individualist. Aceste trei tipuri de climat pot fi reprezentate pe o axă la capătul căreia un pol este reprezentat de nivelul ridicat de autoritate exercitat de către profesor iar la celălalt pol de conducerea este exercitată de către elevi într-o manieră non-directivă. Prezentăm în continuare caracteristicile acestor trei tipuri de climate.

### II.3.4.4. Climatul competitiv

Astfel potrivit lui Muijs și Reynolds (2005) într-o clasă caracterizată printr-un climat competitiv, elevii concurează pentru a oferi răspunsul solicitat sau pentru a atinge standardele fixate de profesor. Cadrul didactic este cel care arbitrează această competiție iar elevii nu au acces la puterea autoritară. Profesorul conduce clasa, prezintă și organizează materialul și evaluează corectitudinea răspunsurilor elevilor. În cadrul muncii pe echipe, grupele concurează una împotriva celeilalte. În cazul sarcinilor de lucru individuale, competiția ia forma unui premiu, pe care cel care răspunde cel mai repede și corect sau oferă cele mai multe răspunsuri corecte, este desemnat câștigător. Un climat competitiv îi poate motiva pe elevi, în special pe băieți și poate stimula achiziția de cunoștințe. Un astfel de climat presupune o conducere directivă. Dezavantajele acestui tip de climat constau în faptul că nu contribuie la dezvoltarea stimei de sine a elevilor mai puțin dezvoltați la nivel intelectual, prin faptul că ei vor fi permanent comparați cu cei care excelează iar pe termen mediu vor deveni tot mai neimplicați, dezvoltând atitudini negative față de învățare

și școală. Un alt punct slab al acestui tip de climat vizează lipsa de stimulare a abilităților de cooperare ale elevilor.

#### **II.3.4.5. Climatul cooperant**

Acest tip de climat implică un dialog permanent între elevi care este monitorizat de către profesor. Elevii sunt încurajați să-și comunice ideile să caute soluții iar profesorul intervine pentru a-i ajuta să clarifice anumite aspecte sau pentru a stimula gândirea creativă. În acest tip de clasă, elevii au mai multă autoritate decât în clasa caracterizată de un climat competitiv. Elevilor le este permis să-și exprime opiniile și sentimentele și să discute liber unii cu ceilalți. Profesorul are rolul de a facilita și modera discuțiile, de a armoniza părțile iar la finalul dezbaterilor de a sintetiza și organiza ideile prezentate de către elevi. Elevilor le este permis și chiar sunt încurajați să se ajute și sprijine reciproc. În cadrul muncii individuale elevii sunt învățați să coopereze cu colegul de bancă, prin schimbul de lucrări în vederea verificării și corectării cât și a împărtășirii ideilor (Bouch, 1996).

Acest tip de climat încurajează munca în echipe și contribuția individuală a elevilor pentru soluționarea problemelor. Un avantaj major al climatului cooperant îl constituie faptul că îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile sociale și de cooperare, care sunt tot mai frecvent solicitate în viața activă. Elevilor le face plăcere să lucreze împreună, fapt care îi motivează puternic. Fiind puși în situația de a-și articula propriile idei elevii își dezvoltă abilitățile de gândire.

Ca dezavantaje menționăm faptul că în cadrul lucrului în echipe unii elevi cu mai multă încredere în propria persoană pot să domine grupul iar ceilalți membrii să devină numai observatori lăsându-i pe cei care preiau conducerea să rezolve toate problemele. De asemenea elevii își pot consolida în cadrul grupului unele concepții eronate, existând astfel riscul ca unele grupuri să devină foarte vocale dacă nu sunt conduse corespunzător.

#### **II.3.4.6. Climatul individualist**

Acest tip de climat se caracterizează prin munca independentă efectuată de către elevi cât și prin verificarea sistematică de către profesor a nivelului de cunoștințe la care a ajuns fiecare elev. Profesorul monitorizează fiecare elev în parte iar aceștia sunt încurajați să ofere acele răspunsuri pe care le consideră a fi potrivite. Elevii rezolvă individual și independent sarcinile de lucru primite de la profesor iar acesta verifică fiecare etapă parcursă de elev și se asigură că elevul progresează pe măsură ce efectuează sarcinile de lucru. În cele mai multe cazuri răspunsurile oferite de elevi sunt uniforme. Atunci când este utilizat lucrul în echipe, grupele vor lucra independent iar rezultatele nu vor fi împărtășite și celorlalți elevi din clasă.

Avantajele acestui tip de climat vizează libertatea acordată elevilor pentru a lucra în funcție de propriul nivel de înțelegere și aspirație și de a-și construi propriile



răspunsuri în rezolvarea problemelor. Acest fapt încurajează dezvoltarea abilităților de învățare individuală și independentă.

Efectele negative ale acestui tip de climat fac referire la faptul că elevii cu un potențial scăzut vor avea de suferit de pe urma acestui tip de abordare a clasei și nu vor progresa atunci când sunt lăsați să învețe singuri. De asemenea elevii nu vor avea oportunități de dezvoltare a abilităților de cooperare iar potrivit studiilor, pentru majoritatea elevilor acest tip de climat este inefficient.

## **II.4. Concluzii**

Potrivit cercetărilor indicate în capitolul I. putem conchide faptul că realizarea unui management eficient al clasei de elevi presupune monitorizarea intensă a procesului didactic, organizarea de lecții interesante și coerente, organizarea mediului fizic al sălii de clasă, prin respectarea principiilor ergonomice, stabilirea de reguli și rutine la nivelul clasei, comunicarea clară a expectanțelor și oferirea unui feed-back constructiv elevilor, precum și crearea unei relații de recunoaștere și apreciere între elevi și profesori. Desigur că managementul clasei nu poate fi înțeles și judecat în afara situațiilor de învățare organizate de profesor, astfel că trăsăturile sistemului școlar ale clasei și ale contextului socio-economic influențează puternic managementul clasei.

Conducerea clasei este o sarcină solicitantă pentru cadrele didactice. Formarea inițială și continuă în acest domeniu constituie o preocupare majoră mai ales în țările din spațiul anglo-american, iar aceste programe își demonstrează eficacitatea în raport cu comportamentul profesorului cât și cu performanțele și manifestările elevilor.

Referitor la studiile realizate în România asupra managementului clasei, ele vizează mai degrabă aspecte precum: relația dintre managementul educațional și managementul clasei, caracteristici ale climatului educațional, stilurile de conducere sau eficiența unor programe de formare inițială ale studenților. Considerăm că suntem deficitari în ceea ce privește abordările actuale asupra managementului clasei, cât și în programe pedagogice de formare continuă, care să modifice și să dezvolte profesorii la nivel atitudinal și comportamental în vederea implementării consecvente a unui plan de management al clasei în acord cu noile percepții și nevoi sociale. De asemenea oferta de formare continuă a instituțiilor abilitate la nivel național nu acoperă decât parțial sau deloc această nevoie. Ne referim aici la instituții de formare națională care nu au incluse în oferta lor de formare programe de management al clasei cu toate că studiile dovedesc corelația strânsă dintre procesul de management al clasei și comportamentul profesorului, pe de o parte, și performanțele și comportamentele elevilor, pe de altă parte. Prin urmare suntem de părere că este necesar să verificăm empiric cunoașterea acumulată prin studiile științifice realizate în alte țări, cu scopul de a testa și observa funcționalitatea locală și națională

a acestor abordări și de a decanta apoi aceste modele de intervenție sau programe care își dovedesc eficacitatea în cadrul procesului de învățământ.

Contribuția teoriilor didactice la explicitarea comportamentului profesorilor și a rolului jucat de managementul clasei de elevi, nu este marcantă și nu elucidează problematica acestui segment al științelor educației. Cu toate acestea valoarea teoriilor didactice constă în suportul oferit cadrelor didactice pentru construirea unor situații de învățare adaptate intereselor și potențialului elevilor și care și-au dovedit eficiența în ceea ce privește creșterea gradului de atenție și implicare a elevilor în sarcinile de lucru, precum și în reducerea comportamentelor perturbatoare din clasă. Aspectele ce vizează ordinea și comportamentul disciplinat al elevilor sunt tratate marginal și abordate exclusiv din perspectivă behavioristă.

Abordările behavioriste ale managementului clasei, cum sunt lauda, mustrea, recompensa și pedeapsa, cu toate că au reprezentat subiectul unor largi controverse între cercetătorii și practicanții din domeniu, și-au dovedit în multe situații eficacitatea, constituind o parte relevantă a experienței procedurale acumulate și manifestate la clasă de către profesori.

Teoriile ecologice accentuează rolul pe care îl are experiența individuală și percepția subiectivă a situațiilor de învățare din clasă. Multitudinea perspectivelor asupra activității didactice contribuie la creșterea complexității acestora. Configurarea unui mediu de învățare motivant și diversificat pentru elevii clasei, reprezintă un element central al acestei teorii.

Perspectivile teoretice de factură socio-psihologică sprijină înțelegerea amplă a influențedinamiciei de grup asupra prestației individuale a elevilor. Aceste abordări explică cum este formată prin intermediul proceselor cognitive, percepția mediului social și cum aceasta determină modul de acțiune și autopercepția individului. Spațiul educațional este conceput ca un loc în care o multitudine de indivizi activi dezvoltă interacțiuni complexe.

Situațiile complexe sunt studiate și analizate și de către teoriile sistemice. Contribuția acestor abordări constă în oferirea unei imagini globale asupra modului în care sunt integrate în activitatea didactică acțiunile pedagogice ale actorilor educaționali cu relațiile sociale construite între aceștia. Aceasta considerăm că este abordarea decisivă pentru un management eficient al clasei de elevi adaptat contextului educațional.

În primul capitol al prezentei lucrări am făcut referire de asemenea la stilurile manageriale ale cadrelor didactice, sintetizând cele mai relevante modele teoretice și studiile de actualitate care au vizat aceste aspecte.

Stilul managerial este înțeles ca multitudinea de comportamente, pe care un profesor la utilizează pentru a gestiona cât mai eficient colectivul de elevi ai clasei. De-a lungul timpului au fost dezvoltate variate tipologii, în vederea asigurării unei mai bune comprehensiuni a stilului managerial și a variabilelor care îl determină.

Lucrarea consemnează evoluția de la teorii ale stilului orientate spre trăsăturile liderului, la teorii centrate pe comportamentul liderului și nu în ultimul rând la teoriile situaționale privind stilul managerial. În literatura de specialitate nu există un consens asupra stilului managerial optim, ci mai degrabă se recomandă ca acesta să fie adaptat situațiilor în permanentă schimbare. Considerăm că stilul managerial eficient îmbină armonios tendința moderată spre controlul comportamentului și a activităților didactice cu orientarea spre interacțiune și dezvoltarea relațiilor sociale, precum și cu abordarea flexibilă a situațiilor problematice și a comportamentelor perturbatoare ale elevilor.

Cel de-al doilea capitol al lucrării și-a propus să evidențieze câteva modele teoretice și rezultate ale cercetărilor cu privire la factorii și condițiile care pot favoriza climatul clasei de elevi. Concluziile referitoare la tipologiile climatului școlar nu se pot caracteriza ca un tot, ci prin aspectele care compun viața școlară, precum: stilul managerial al cadrului didactic, comportamentul elevilor și al profesorilor, prezența motivației, calitatea comunicării, natura relațiilor interpersonale. Unele clasificări accentuează anumite dimensiuni, precum procesul luării deciziilor, iar altele analizează aspecte diferite precum natura controlului exercitat în plan vertical. Cercetările evidențiază impactul favorabil al unui climat optim asupra performanțelor școlare ale elevilor, asupra reducerii comportamentului agresiv sau perturbator, cât și asupra creșterii stimei de sine a elevilor. De asemenea s-a demonstrat faptul că un climat marcat de așteptări pozitive ale cadrului didactic în raport cu fiecare elev, are influențe benefice asupra rezultatelor școlare și a integrării elevilor în colectivul clasei.

Tipologiile prezentate sunt în general alcătuite din linii sinonimice de climat, astfel că un climat deschis este prezentat în termeni comuni cu cel participativ sau uman. Există studii care plasează în tipologia climatelor școlare și axa sănătos–nesănătos, care datorită noutății și complexității sale se impune a fi tratată separat. În realitatea vieții școlare nu întâlnim tipuri pure de climat, ci mai degrabă o combinație a diverselor aspecte circumscrise fiecărui tip. Climatul psihosocial al clasei nu poate fi apreciat în termeni pozitivi sau negativi ci mai degrabă putem vorbi de climate eficiente sau ineficiente și de impactul climatului clasei sau școlii asupra actorilor educaționali.

În concluzie, climatul clasei poate fi considerat acea calitate a mediului școlar care este împărtășită de toți membrii câmpului educațional, le influențează comportamentul și performanțele și poate fi descris în termeni de percepții colective.

# **CONTRIBUȚII EXPERIMENTALE LA OPTIMIZAREA STILURILOR DE MANAGEMENT ALE CADRELOR DIDACTICE ȘI A CLIMATULUI SOCIO-AFECTIV AL CLASEI DE ELEVI**

## **CAPITOLUL III.**

### **ETAPA CONSTATATIVĂ A INVESTIGAȚIEI**

#### **III.1. Fundamentele conceptuale și metodologice ale cercetării constatative**

Școala este considerată o instituție care învață ea însăși ca organizație, cele mai importante finalități ale sale fiind legate de formare și dezvoltarea personalității. Școala, ca organizație este centrată în derularea proceselor didactice, atât pe sarcină, pe activitatea de învățare cât și pe persoană. Cele două caracteristici nu numai că nu sunt contradictorii între ele dar, se condiționează reciproc. Interacțiunea între activitatea educațională și persoana care învață este cu atât mai puternică cu cât procesul educațional este mai personalizat și mai individualizat. Cu cât conducerea clasei de elevi este mai activ-participativă și stimulativă cu atât rezultatele înregistrate sunt mai mari iar climatul clasei devine unul constructiv (Păun, E., 1999).

Practica managerială demonstrează că un bun conducător adoptă un stil de management diferențiat în funcție de situația-problemă cu care se confruntă. Stilul de conducere situațional se bazează atât pe sarcini, cât și pe consultare, lăsându-le elevilor posibilitatea de alegere a modului de îndeplinire a sarcinilor și temelor, în funcție de natura problemei și de posibilitățile elevilor. Stilul de conducere situațional îmbină avantajele stilului autoritar cu cel participativ, diminuând puternic dezavantajele acestora (Langa, Bulgaru, 2009).

Managementul clasei devine în condițiile generațiilor actuale de elevi o problemă tot mai persistentă cu care profesorii se confruntă încă din învățământul primar. O dată cu incluziunea elevilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă, această problemă a devenit și mai stringentă. Atât cadrele didactice cu experiență cât și cele aflate la începutul carierei reclamă tot mai frecvent comportamentele perturbatoare ale elevilor și actele de indisciplină dar și lipsa de instrumente pentru gestionarea acestor situații. Repertoriul de strategii manageriale de care dispun profesorii este fie foarte redus, fie inadecvat. Astfel identificarea stilurilor

manageriale și îmbogățirea cunoștințelor procedurale ce vizează managementul clasei, poate să determine o abordare optimală a colectivului de elevi și a comportamentelor problematice.

Scopul principal al cercetării constă în dezvoltarea și implementarea unui program pedagogic de formare a profesorilor în domeniul strategiilor de management al clasei, pentru a optimiza stilurile de conducere ale cadrelor didactice, precum și climatul psihosocial al clasei. Cercetarea experimentală întreprinsă în acest sens, are la bază teorii și informații prezentate în literatura de specialitate, ce tratează tematica modalităților de ameliorare a procesului de management al clasei și a climatului educațional. De asemenea considerăm că este important să se analizeze în condiții concrete, prin intermediul profesorilor și al elevilor procesul de management al clasei, prin prisma variabilelor stil și strategii manageriale și climat educațional.

### **III.1.1. Obiectivele cercetării constatative**

Cercetarea întreprinsă cu scopul de a identifica percepția asupra stilurilor de management ale cadrelor didactice dar și modalitățile concrete de modificare a stilurilor nefuncționale sau neadaptate situației precum și a tipurilor de climate socio-afective existente la nivelul claselor de elevi, a vizat în prima etapă un demers investigativ de natură constatativă, de la ale cărui date s-au inițiat strategii de lucru valorificabile în abordarea complexă a studiului realizat.

Primul obiectiv vizat în etapa constatativă a demersului de cercetare a vizat ***identificarea principalelor nevoi de formare ale cadrelor didactice din învățământul primar în domeniul managementul clasei de elevi.***

Cel de-al doilea obiectiv al cercetării noastre a fost reprezentat de ***studierea multidimensională a stilurilor de management al clasei al cadrelor didactice din învățământul primar și a caracteristicilor climatului clasei de elevi.***

În acest sens, prima parte a acestui capitol este dedicată ilustrării contextului metodologic al investigației constatative inițiate, prin prezentarea eșantioanelor de subiecți implicați în cercetare și a eșantionului de conținut care a făcut obiectul studiului.

În partea a doua sunt descrise și analizate cantitativ datele obținute, care se raportează la opinia cadrelor didactice asupra stilurilor de management practicate dar și a nevoilor de formare în ceea ce privește managementul clasei.

Capitolul se încheie cu analiza rezultatelor din pre-test, astfel încât să se stabilească o relație de echivalență între loturile experimentale și de control stabilite în vederea implementării experimentului formativ din etapa ulterioară.

### **III. 1.2. Structura și organizarea cercetării constatative**

Cercetarea aferentă etapei constatative privind radiografierea stilurilor de management, a nevoilor de formare în managementul clasei de elevi ale cadrelor didactice,

precum și a climatului socio-afectiv, rezultat ca urmare a exercitării unui anumit stil managerial, ca orice lucrare științifică, recurge la aspecte metodologice stricte, menite să confere consistență și relevanță demersurilor întreprinse.

În acord cu obiectivele vizate s-a eșantionat populația țintă și conținutul cercetării, stabilindu-se totodată metodele și instrumentele de lucru care pot asigura rigurozitatea investigației. În cele ce urmează se vor prezenta detaliat modalitățile de structurare și organizare a studiului constatativ.

### III.1.2.1. Eșantionul de subiecți al etapei constatative

Cercetarea constatativă a vizat o categorie de subiecți: cadre didactice din învățământul primar. Prima fază a cercetării și-a propus conturarea unei imagini de ansamblu privind percepția profesorilor atât asupra stilurilor și strategiilor de management al clasei, cât și asupra necesităților de formare profesională în acest sens.

*Tabelul III.1. Eșantionul de cadre didactice – subiecți ai etapei constatative a cercetării*

Unitatea de învățământ		Funcția didactică			Vechimea în învățământ					Total cadre didactice
mediul urban	mediul rural	învățător	institutor	profesor	< 5 ani	6–10 ani	11–15 ani	16–20 ani	> 20 ani	54
34	20	22	9	23	8	9	6	8	23	

În ceea ce privește eșantionarea cadrelor didactice, aceștia au fost selecționați pe baza procedurii de eșantionare aleatorie simplă. Structura grupului selecționat este prezentată în tabelul III.1.:

Chestionarele au fost aplicate unui număr de 54 de cadre didactice din învățământul primar, dintre care 34 provenind din mediul urban și respectiv 20 din mediul rural, 22 învățători, 9 institutori iar 23 având calitatea de profesori în învățământul primar. Din totalul general 8 de cadre didactice cu o vechime mai mică de 5 ani, 9 de profesori cu vechime între 6–10 ani, 6 cadre didactice cu vechime între 11–15 ani, 8 profesori cu vechime între 16 și 20 ani și 23 de cadre didactice cu vechime de peste 20 de ani. Au fost luate în calcul criteriile precum mediul de proveniență a unităților de învățământ la care sunt încadrate cadrele didactice, funcția didactică și vechimea în învățământ, dat fiind faptul că este posibil să existe corelații între aceste criterii și răspunsurile oferite de cadrele didactice în contextul investigației.

### III.1.2.2. Eșantionul de conținut al investigației constatative

Potrivit analizei obiectivelor etapei constatative a cercetării reiese faptul că elementele principale ale acestei investigații se raportează la identificarea componentelor stilurilor manageriale practicate de cadrele didactice, la sondarea climatului socio-afectiv al clasei de elevi, precum și la modalitățile concrete de optimizarea

respectiv de adaptare a stilurilor manageriale la necesitățile situației, ale elevilor și ale clasei/grupului, stabilite prin analiza de nevoi.

Astfel, în ceea ce privește conținutul informațional urmărit prin intermediul investigației realizate la nivelul cadrelor didactice, aceasta și-a propus relevarea următoarelor aspecte definitorii:

- Identificarea la trăsăturilor și comportamentelor definitorii ale profesorului-manager în activitatea didactică și în relația cu elevii;
- Opinia referitoare la modalitatea de descriere operațională a dimensiunilor atitudinal-comportamentale ce compun stilul de management al clasei;
- Generarea de descrieri comportamentale pozitive specifice fiecărei dimensiuni a stilului de management;
- Atitudinea față de necesitatea unui program de formare în domeniul managementul clasei de elevi;
- Opinia referitoare la cunoașterea unor aspecte specifice procesului de management al clasei;
- Opinia cadrelor didactice vizavi de influența unui program de formare în managementul clasei de elevi asupra procesului de predare, a prestației cadrului didactic și a activității grupului de elevi;
- Rolurile jucate de către profesori în cadrul clasei și modalitățile concrete de abordare a situațiilor-problemă sau a conflictelor din cadrul grupului de elevi.
- Opinia cadrelor didactice despre nevoia de pregătire suplimentară pe anumite segmente ale managementului clasei de elevi;
- Motivațiile pentru care cadrele didactice sunt dispuse să participe la un program de formare destinat îmbunătățirii strategiilor manageriale.

Informațiile polarizate în jurul aspectelor precizate mai sus sunt în măsură să faciliteze sesizarea situației existente la nivelul realității educaționale cu privire la percepția cadrelor didactice asupra stilurilor de management al clasei, la existența unor puncte slabe sau disfuncționalități la nivelul modului de abordare a conducerii clasei de elevi și de asemenea la posibilitățile de depășire a acestora prin formarea continuă a cadrelor didactice.

### **III.1.2.3. Metodele și instrumentele cercetării**

Studiul realizat în etapa preliminară a cercetării a fost structurat sub forma anchetei pe bază de chestionar. Astfel pentru evidențierea aspectelor menționate în prezentarea eșantionului de conținut, instrumentul principal de lucru l-a reprezentat chestionarul, dar ca și metodă complementară a fost utilizată tehnica interviului nestandardizat, urmărind ca să obțin de la cadrele didactice o serie de opinii, reacții și sugestii în concordanță cu problematica vizată.

Plecând de la premisa că informațiile existente în literatura de specialitate pot fi doar parțial relevante pentru situația existentă în școli, am considerat necesară o

chestionare prealabilă a subiecților eșantionului experimental. Prin urmare, în vederea elaborării unor chestionare relevante și adecvate studiului propus, conform principiilor metodologice în faza inițială au fost realizate o serie de anchete pe bază de chestionar cu cadre didactice, vizând aspecte remarcate în practica educațională, specifice contextului românesc actual.

Datele obținute astfel, au permis relevarea modului de percepere a stilurilor manageriale, ale strategiilor de management adoptate de cadrele didactice, a necesității de formare profesională în vederea diversificării strategiilor de conducere a clasei, a restructurării unor atitudini și trăsături de personalitate disfuncționale. Pentru evidențierea particularităților climatului socio-afectiv clasei de elevi din învățământul primar s-a apelat la literatura de specialitate, mai precis la adaptarea după M. A. Blank și Kershaw (1998) a unui chestionar dezvoltat în acest sens. Ca urmare, elaborarea și respectiv adaptarea chestionarelor destinate profesorilor și elevilor s-a realizat în concordanță cu teoriile existente în domeniu dar și cu constatările nemijlocite referitoare la situația stilurilor și strategiilor manageriale funcționale, eficiente sau deficitare, reflectată în opiniile surprinse în interviurile nestandardizate.

Pentru validarea practică a chestionarelor destinate investigării stilurilor manageriale ale cadrelor didactice precum și chestionarul pentru analiza nevoilor de formare, respectiv a chestionarul adaptat în vederea studierii climatului socio-afectiv al clasei, s-a realizat o testare inițială a acestora, ele fiind aplicate unui număr de 20 de profesori și respectiv 52 de elevi. Ca urmare a dificultăților de înțelegere a unor întrebări (mai ales în cazul elevilor), a explicațiilor suplimentare solicitate, a sugestiilor cadrelor didactice privind reformularea sau introducerea unor întrebări, chestionarele au fost elaborate în forma lor finală în care au fost administrate subiecților studiului constatativ. S-a dovedit cu această ocazie că aplicarea chestionarului este inoportună elevilor din clasa I (pe care inițial doream să-i introduc în lotul de subiecți investigați), deoarece complexitatea problematicii urmărite a făcut ca răspunsurile oferite de aceștia să fie aleatorii sau incomplete într-o proporție foarte mare, chiar în condițiile adaptării formei de prezentare a întrebărilor la particularitățile de vârstă și capacitatea de înțelegere a acestora.

Chestionarul aplicat cadrelor didactice (Anexa 1) a cuprins 3 itemi, toți fiind întrebări deschise, considerând că este important ca acestea să-și exprime opinia personală, prin prisma experienței didactice, fără sugerarea unor potențiale răspunsuri. Răspunsurile la aceste întrebări au constituit un punct important de plecare în elaborarea chestionarului (pre-test) vizând investigarea stilurilor manageriale ale profesorilor.

Referitor la investigarea opiniilor profesorilor (Anexa 2) privind necesitatea formării în domeniul managementul clasei, s-a utilizat de asemenea un chestionar cu 18 itemi, majoritatea întrebărilor fiind închise, presupunând alegerea unei variante de răspuns. Opțiunea pentru acest tip de întrebări a fost oferită pe de o parte de



facilitatea înțelegerii corecte a sensului întrebării, iar pe de altă parte de avantajele în ceea ce privește prelucrarea statistică și interpretarea rezultatelor obținute. Alături de acest tip de întrebări s-a utilizat și un număr mai redus de întrebări deschise, dorind a se cunoaște opțiunea cadrelor didactice referitoare la anumite aspecte ale managementului clasei, fără a fi influențat sau sugerat un anumit răspuns. Itemii care au vizat o ordonare a răspunsurilor în funcție de un anumit criteriu dat au presupus scale de măsură ordinale, pentru majoritatea itemilor s-au utilizat scale de interval de tip Likert cu 5 trepte, pentru a putea stabili valorile numerice care caracterizează opinia profesorilor referitoare la fiecare propoziție componentă a chestionarului. Ordinea în care au fost incluși în chestionar itemii, a fost stabilită astfel încât să se limiteze efectul de contaminare.

Ansamblul de informații vizate de chestionarele adresate profesorilor este în măsură să conducă la evidențierea și conturarea unei imagini acurate asupra percepției stilurilor manageriale și a modalităților concrete de optimizarea a acestora, sugerate de cadrele didactice în analiza nevoilor de formare.

Pornind de la concepțiile exprimate de către cadrele didactice, referitoare la elementele menționate în eșantionarea de conținut, poate fi creionată situația caracteristică stilurilor de conducere cât și a nevoilor de formare în acest domeniu, specifice realității educaționale din învățământul primar.

### **III.2. Perspective ale cadrelor didactice față de elementele componente ale stilurilor manageriale adoptate la clasă**

Una dintre premisele aflate la baza demersului de anchetare pe bază de chestionar cu răspunsuri deschise a cadrelor didactice din învățământul primar, a fost aceea că prin prisma experienței didactice și de profesor-manager pot fi surprinse aspecte care centralizează diverse elemente componente ale stilurilor manageriale eficiente.

În analiza răspunsurilor oferite de cadrele didactice la întrebările adresate, dat fiind caracterul deschis al acestora și varietatea opiniilor, am optat pentru o manieră de lucru sintetică, selectând și condesând răspunsurile în afirmații cu frecvență mai mare prin prisma întrebărilor de același tip. S-a procedat de asemenea la transformarea în procente a frecvențelor înregistrate pentru un anumit răspuns. Astfel, la prima întrebare a chestionarului care viza stabilirea trăsăturilor sau comportamentelor definitorii ale profesorului-manager în activitatea didactică și în relația cu elevii, am remarcat următoarele aspecte, care au întrunit răspunsuri în proporție mai mare de 70% , celelalte fiind considerate nereprezentative au fost eliminate. S-a procedat la o astfel de selecție pentru a include într-un chestionar pentru investigarea stilurilor de management, cele mai relevante răspunsuri ale cadrelor didactice din învățământul primar:

**Tabelul III.2.**

***Opinia cadrelor didactice referitoare la trăsăturile și comportamentele definatorii ale profesorului-manager în activitatea didactică și în relația cu elevii***

<b>Răspunsuri</b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Capacitatea de disciplinare	41	75,92%
Flexibilitate	38	70,37%
Monitorizarea/controlul clasei	50	92,59%
Gestionarea timpului/materialului didactic	40	74,07%
Competența diagnostică	49	90,74%
Competențe de comunicare	45	83,33%
Orientarea spre elevi	42	77,77%
Orientarea spre sarcina didactică	47	87,03%
Capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back	43	79,62%

Din tabelul III.2. se poate remarca faptul că profesorii chestionați consideră că în cadrul stilului de conducere ponderea cea mai însemnată o are monitorizarea respectiv controlul clasei (92,59%), urmată de competența diagnostică (90,74%) și de orientarea spre sarcina didactică (87,03%).

La a doua întrebare a chestionarului care viza descrierea caracteristicilor respectiv trăsăturilor stabilite pentru un profesor-manager eficient, răspunsurile au fost grupate în categorii în funcție de frecvența menționării lor (vezi tabelul III.3):

**Tabelul III.3.**

***Opinia cadrelor didactice referitoare la descrierea dimensiunii capacitatea de disciplinare***

<b><i>Capacitatea de disciplinare – răspunsuri</i></b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Aplică măsuri coercitive atunci când constată abateri	52	96,29%
Verifică respectarea regulilor	49	90,74%
Implică elevii în stabilirea regulilor	45	83,33%

Pentru dimensiunea *capacitatea de disciplinare* răspunsurile reflectă faptul că profesorii chestionați percep în proporție de 96,29 % aplicarea măsurilor coercitive pentru a sancționa abaterile disciplinare ale elevilor, ca fiind definitorie pentru această dimensiune, apoi în proporție de 90,74 % consideră că este importantă verificarea modului în care dunt respectate regulile clasei și implicarea elevilor în stabilirea regulilor clasei (83,33%).

Pentru dimensiunea *flexibilitate* caracteristicile definatorii au fost sintetizate și prezentate sub formă de frecvențe și procente în tabelul III.4.

**Tabelul III.4.**  
**Opinia cadrelor didactice referitoare la descrierea dimensiunii flexibilitate**

<b>Flexibilitate – răspunsuri</b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Știe să înțeleagă și să se facă înțeles	43	79,62%
Se adaptează foarte bine în orice situație	40	74,07%
Flexibil în comportamentul față de elevi	38	70,37%

În cazul flexibilității ca și componentă a stilului managerial se poate remarca faptul că ea este percepută cel mai frecvent drept capacitatea de a-i înțelege pe ceilalți și de a se face înțeles (79,62%) precum și de a se adapta cu succes la orice situație (74,07%) dar și în calitate de atitudine flexibilă manifestată în raport cu elevii (70,37%).

Pentru componenta *monitorizarea/controlul clasei* aspectele descrise de către profesorii chestionați au fost înregistrate sub formă de frecvențe și procente în tabelul III.5.

**Tabelul III.5.**  
**Opinia cadrelor didactice cu privire la descrierea dimensiunii monitorizarea/controlul clasei**

<b>Monitorizarea/controlul clasei – răspunsuri</b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Coordonarea simultană a mai multor grupuri/activități	47	87,03%
Capacitatea de a verifica sistematic nivelul de înțelegere al elevilor și a realizării sarcinilor de lucru	45	83,33%
Controlul comportamentului elevilor în clasă	41	75,92%

Astfel se poate observa descrierea foarte frecventă a aprecierii potrivit căreia coordonarea simultană a mai multor grupuri respectiv activități (87,03%) este definitorie pentru ceea ce reprezintă controlul clasei dar și capacitatea de a verifica sistematic nivelul de înțelegere al elevilor și a realizării sarcinilor de lucru (83,33%). Destul de multe cadre didactice apreciază faptul că monitorizarea/controlul clasei vizează mai ales comportamentul elevilor în timpul orelor (75,92%)

Tabelul III.6. conține o descriere a dimensiunii *gestionarea timpului și a materialului didactic* în calitate de componentă a stilului managerial, menționată de către subiecții investigați.

**Tabelul III.6. Opinia cadrelor didactice**  
**referitoare la descrierea dimensiunii gestionarea timpului și a materialului didactic**

<b>Gestionarea timpului/materialului didactic – răspunsuri</b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Planificarea succesiunii activităților și respectarea termenelor	44	81,48%
Identificarea și integrarea eficientă a tuturor mijloacelor didactice necesare pentru activitate	43	79,62%
Respectarea programului de desfășurare a activităților didactice	39	72,22%

Referitor la dimensiunea gestionarea timpului și a materialului didactic, se poate constata faptul că profesorii apreciază în proporție de 81,48% faptul că această dimensiune poate fi descrisă prin planificarea succesiunii activităților și respectarea termenelor, apoi în proporție de 79,62% profesorii consideră că ea se referă la integrarea eficientă a tuturor mijloacelor didactice necesare pentru activitate. De asemenea 72,22% sunt de părere că respectarea programului de desfășurare a activităților didactice, reflectă în mare măsură semnificația acestei dimensiuni a stilurilor de conducere.

În următorul tabel (III.7) este prezentată modalitatea de operaționalizare a dimensiunii *competență diagnostică*.

**Tabelul III.7.**

***Opinia cadrelor didactice referitoare la descrierea dimensiunii competență diagnostică***

<b><i>Competența diagnostică – răspunsuri</i></b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Capacitatea de a identifica posibilitățile și potențialul elevilor	50	92,59%
Capabil să simtă nivelul de înțelegere al elevului	46	85,18%
Să se coboare la nivelul lui atunci când îl instruește	41	75,92%

Astfel cadrele didactice consideră definitoriu pentru această componentă a stilului managerial capacitatea de a identifica posibilitățile și potențialul elevilor (92,59%) și abilitatea profesorului de a „simți” nivelul de înțelegere al elevului în proporție de 85,18%, precum și disponibilitatea profesorului de a adapta explicațiile (instrucția) nivelului elevilor (75,92%).

În legătură cu componenta *competențe de comunicare* (tabelul III.8.) răspunsurile înregistrate fac în primul rând referire la capacitatea cadrului didactic de a transmite eficient cunoștințele sale elevilor (87,03%), de a-i influența pe elevi prin mesajul transmis (74,07%) dar și la abilitatea de a îmbina armonios comunicarea verbală cu cea non-verbală și para-verbală (70,37%).

**Tabelul III.8.**

***Opinia cadrelor didactice cu privire la descrierea dimensiunii competențe de comunicare***

<b><i>Competențe de comunicare – răspunsuri</i></b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Capacitatea de a transmite eficient cunoștințele sale elevilor	47	87,03%
Prin ceea ce transmite îi influențează pe elevi	40	74,07%
Îmbinarea comunicării verbale cu cea non-verbală și para-verbală	38	70,37%

Solicitând subiecților chestionați să definească dimensiunea *orientare spre elevi*, am obținut următoarele răspunsuri, pe care le-am prelucrat statistic sub formă de frecvențe și procente și le-am prezentat în tabelul III.9.

**Tabelul III.9.**  
**Opinia cadrelor didactice cu privire la**  
**descrierea dimensiunii orientarea spre elevi**

<b><i>Orientare spre elevi – răspunsuri</i></b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Receptivitate și tact față de cerințele elevilor	45	83,33%
Capacitatea de transpunere în poziția interlocutorului	42	77,77%
Înțelegere față de problemele elevilor	39	72,22%

Această dimensiune este înțeleasă de către profesorii din învățământul primar drept receptivitatea și tactul cu care sunt abordați elevii (83,33%), de asemenea ca și capacitatea de a se transpune în poziția interlocutorului (77,77%) iar în proporție de 72,22% cadrele didactice percep orientarea spre elevi ca înțelegerea manifestată față de problemele elevilor.

Înregistrând frecvența opiniilor profesorilor cu privire la dimensiunea *orientare spre sarcina didactică* am categorizat și sintetizat răspunsurile obținute în tabelul III.10.

**Tabelul III.10.**  
**Opinia cadrelor didactice referitoare la**  
**descrierea dimensiunii orientare spre sarcina didactică**

<b><i>Orientare spre sarcina didactică – răspunsuri</i></b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Organizarea și planificarea sistematică și riguroasă a activității elevilor	47	87,03%
Estimarea corectă a sarcinilor pentru fiecare elev în parte	46	85,18%
Rezistență la suprasolicitări prin adoptarea unor strategii de lucru adecvate	40	74,07%

Se constată din tabelul III.10. faptul că majoritatea cadrelor didactice descrie această componentă a stilului managerial preponderent din perspectiva organizării și planificării sistematice și riguroase a activității elevilor (87,03%), a estimării corecte a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev în parte (85,18%) dar și ca rezistență la suprasolicitări prin adoptarea unor strategii de lucru adecvate (74,07%).

Analizând răspunsurile pentru dimensiunea care viza *capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back*, am remarcat în tabelul III.11. orientarea cadrelor didactice spre reflecția și evaluarea propriei activități (96,29%) dar și spre identificarea propriilor limite (92,59%), ca modalitatea de optimizare a stilului de conducere al clasei. Reacția adecvată la criticile primite constituie o altă modalitate de operaționalizare a acestei dimensiuni menționată de 85,18% dintre cadrele didactice chestionate.

**Tabelul III.11.**  
***Opinia cadrelor didactice cu privire la descrierea dimensiunii  
capacitate de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back***

<b><i>Capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back – răspunsuri</i></b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Reflectează și evaluează propria activitate	52	96,29%
Identifică propriile limite și manifestă dorința de autodepășire	50	92,59%
Reacționează adecvat la criticile primite.	46	85,18%

A treia întrebare a chestionarului se referea la generarea de exemple comportamentale pentru dimensiunile precizate la al doilea item al chestionarului. Răspunsurile înregistrate pentru dimensiunea capacitate de disciplinare sunt prezentate sintetic în tabelul III.12. fiind selectate acelea care au întrunit o frecvență mare, mai exact peste 70% dintre răspunsurile subiecților.

**Tabelul III.12.**  
***Opinia cadrelor didactice cu privire la exemplele comportamentale  
prin care poate fi descrisă dimensiunea stabilirea/respectarea regulilor***

<b><i>Capacitatea de disciplinare – răspunsuri</i></b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Încerc întotdeauna să explic motivele din spatele regulilor și deciziilor mele	52	96,29%
Reacționez imediat dacă regulile sunt încălcate	50	92,59%
Ofer tuturor elevilor feedback sistematic despre comportamentul lor social	47	87,03%
Reușesc de fiecare dată să îi determin pe elevi să respecte regulile clasei	44	81,48%
Discut regulile cu elevii înainte de a le stabili	42	74,07%
Nerespectarea regulilor clasei este întotdeauna sancționată.	40	74,07%
Formulez așteptări clare despre comportamentul social al elevilor.	39	72,22%

Sintetizând și grupând răspunsurile subiecților referitoare la dimensiunea *capacitate de disciplinare* se constată faptul că majoritatea cadrelor didactice au indicat cel mai frecvent drept comportamente asociate acestei dimensiuni, explicarea motivelor care stau în spatele regulilor și deciziilor pe care profesorul le ia (96,29%), reacția promptă la încălcarea regulilor (92,59%) dar și oferirea sistematică de feedback elevilor despre comportamentul lor social (87,03%).

Pentru componenta *flexibilitate* răspunsurile privitoare la comportamentele asociate acesteia au fost sintetizate în tabelul III.13.

**Tabelul III.13.**  
**Opinia cadrelor didactice cu privire la exemplele comportamentale  
prin care poate fi descrisă dimensiunea flexibilitate**

<b>Flexibilitate – răspunsuri</b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Atunci când planific lecția las deschise diferite posibilități pentru desfășurarea propriu-zisă a activității didactice.	50	92,59%
Pot cu ușurință să mă abat de la planificarea realizată, dacă situația o cere.	49	90,74%
Am capacitatea de a reacționa adecvat față de elevii neascultători.	46	85,18%
Dacă un elev deranjează lecția îl pedepsesc fără a mai discuta.	43	79,62%
Clasa trebuie să fie liniștită pentru ca elevii să poată învăța.	39	72,22%
La apariția unei tulburări, reacționez imediat și adecvat situației, astfel încât fluența lecției să nu fie perturbată.	38	70,37%

Astfel se poate constata faptul că cel mai frecvent indicate au fost comportamente precum planificarea flexibilă a activității didactice (92,59%), abaterea facilă de la planificarea realizată dacă situația o impune (90,74%) dar și capacitatea de a reacționa adecvat față de elevii neascultători (85,18%). Se constată așadar faptul că profesorii privesc comportamentul flexibil mai degrabă prin prisma adaptării lecțiilor la situațiile curente din clasă și plasează atitudinea maleabilă față de perturbări cauzate de indisciplină elevilor mai degrabă pe ultimele locuri.

În ceea ce privește dimensiunea *monitorizarea/controlul clasei* am ordonat răspunsurile oferite de cadrele didactice în cadrul tabelului III.14.

**Tabelul III.14.**  
**Opinia cadrelor didactice cu privire la exemplele comportamentale  
prin care poate fi descrisă dimensiunea monitorizarea/controlul clasei**

<b>Monitorizarea/controlul clasei – răspunsuri</b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Controlez consecvent respectarea regulilor.	53	98,14%
Reușesc ca în timpul orelor să mențin liniștea și ordinea în clasă.	51	94,44%
Pot să mă impun în fața clasei.	47	87,03%
Am grijă ca elevii să fie ocupați tot timpul orei.	46	85,18%
Rezolv foarte eficient problemele de disciplină, de lipsă de concentrare.	42	77,77%
Dau indicații clare și verific înțelegerea lor.	41	75,92%
Intervin imediat atunci când un elev(ă) deranjează ora.	41	75,92%
Controlez rapid ce lucrează elevii și ce cunosc ei.	39	72,22%
Reușesc ca prin lecțiile ținute să îi mențin interesați pe toți elevii clasei	38	70,37%

Răspunsurile ce vizează capacitatea de control a clasei de către cadrul didactic au fost asociate cel mai frecvent cu comportamente cum sunt controlul consecvent al respectării regulilor (98,14%), menținerea liniștii și ordinii în clasă pe parcursul desfășurării activității didactice (94,44%), impunerea în fața clasei (87,03%). Din această analiză se poate concluziona faptul că monitorizarea respectiv controlul clasei sunt percepute mai ales prin apelul profesorului la reguli și la autoritate și în mai mică măsură din perspectiva implicării active a elevilor în activități sau a modalității de configurare a lecțiilor susținute de către cadrul didactic.

O altă componentă pentru care am solicitat opinia cadrelor didactice în vederea asocierii ei cu comportamente observabile și măsurabile a fost *gestionarea timpului și a materialului didactic*.

**Tabelul III.15. Opinia cadrelor didactice cu privire la exemplele comportamentale prin care poate fi descrisă dimensiunea gestionarea timpului și a materialului didactic**

<i>Gestionarea timpului și a materialului didactic – răspunsuri</i>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Pregătesc ora astfel încât elevii să poată lucra imediat după ce sună de intrare.	50	92,59%
Am grijă ca elevii să aibă acces facil la materialul didactic, astfel încât să nu îi deranjeze pe colegi.	45	83,33%
În lecția mea nu există perioade în care elevii nu au nimic de făcut.	44	81,48%
Întreaga activitate didactică este destinată învățării	42	77,77%
Materialele selectate sunt relevante, prezintă valențe educative certe și sunt foarte eficiente în activitatea didactică.	41	75,92%
Lecția începe întotdeauna punctual.	41	75,92%
Lecția se desfășoară fără întreruperi.	40	74,07%
În timpul orei elevii se ocupă doar cu materia de studiat.	39	72,22%
Elevii știu unde este ținut materialul didactic.	39	72,22%

Din tabelul III.15. se poate observa tendința pronunțată a profesorilor chestionați de a caracteriza această dimensiune cel mai frecvent prin pregătirea orelor astfel încât elevii să poată lucra imediat după ce sună de intrare (92,59%), apoi în ceea ce privește gestionarea materialului didactic asigurarea accesului facil la materiale, fără a-i deranja pe ceilalți elevi (83,33%), precum și eliminarea perioadelor în care elevii nu au nimic de făcut (81,48%). Se poate astfel afirma faptul că punctualitatea cadrului didactic este considerată în acest caz definitorie pentru o gestionare optimă a timpului, alături de delegarea răspunderii elevilor privind gestionarea materialelor didactice.

Pentru componenta stilului managerial ce viza *competența diagnostică* am înregistrat în funcție de frecvența menționată răspunsurile cadrelor didactice, în tabelul III.16.:



**Tabelul III.16. Opinia cadrelor didactice cu privire la exemplele comportamentale prin care poate fi descrisă dimensiunea competența diagnostică**

<b>Competența diagnostică – răspunsuri</b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Cunosc cu precizie progresele făcute de fiecare elev în parte.	49	90,74%
Adaptez lecția cunoștințelor individuale ale elevilor clasei.	48	88,88%
Îmi rezerv timp pentru a explica încă o dată, anumite lucruri, elevilor care nu au înțeles.	45	83,33%
Știu exact care elev poate rezolva un anumit tip de probleme.	43	79,62%
Sprijin elevii cu performanțe scăzute pentru a înțelege mai bine informațiile predate	42	77,77%
Știu exact cum să procedez cu fiecare elev.	42	77,77%
Realizez imediat dacă elevii nu țin pasul cu mine în timpul lecției.	40	74,07%
Ofer explicații în timpul orelor până înțeleg toți elevii.	38	70,37%
Știu exact ce au înțeles elevii din conținuturile predate	38	70,37%

Din analiza răspunsurile oferite de subiecții studiului constatativ se poate remarca faptul că această dimensiune este foarte frecvent asociată cu cunoașterea exactă a progreselor realizate de fiecare elev în parte (90,74%), de adaptarea lecției la cunoștințele individuale ale elevilor clasei (88,88%) dar și cu alocarea de timp pentru a oferi explicații suplimentare elevilor care nu au înțeles (83,33%). Și celelalte exemple comportamentale prezentate în tabelul III.16. conturează un tablou pertinent despre competența diagnostică a unui profesor-manager.

**Tabelul III.17. Opinia cadrelor didactice cu privire la exemplele comportamentale prin care poate fi descrisă dimensiunea competențe de comunicare**

<b>Competențe de comunicare – răspunsuri</b>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Reușesc să îi conving pe elevi de necesitatea activităților propuse.	48	88,88%
Reușesc să discut cu elevii chiar și chestiuni personale.	47	87,03%
Răspund întotdeauna întrebărilor dificile adresate de elevi.	45	83,33%
Discut chiar și cu elevii mai dificili.	44	81,48%
Subliniez explicațiile cu exemple din propria activitate.	42	77,77%
Susțin comunicarea didactică prin dinamism și distributivitatea atenției.	42	77,77%
Elevii știu că pot să-mi întrerupă ora în caz că au o întrebare relevantă.	41	75,92%
Transmit esențialul prin cuvinte puține.	39	72,22%
Pregătesc mai întâi în scris o regulă pe care vreau să o exprim.	38	70,37%
Pentru a explica ceva elevilor am nevoie de o pregătire prealabilă.	38	70,37%

Referitor la *competențele de comunicare* ale cadrului didactic în calitate de componentă a stilului de conducere, se pot observa în tabelul III.17. următoarele exemple comportamentale realizate de cadrele didactice precum și frecvența menționării lor.

Foarte frecvent menționate au fost comportamentele care definesc competența de comunicare drept abilitatea de a-i convinge pe elevi de necesitatea activităților propuse (88,88%), discutarea cu elevii a chestiunilor personale (87,03%) dar și disponibilitatea de a răspunde întrebărilor dificile adresate de elevi (83,33%). Se poate constata faptul că abilitățile de comunicare sunt caracterizate mai ales din perspectiva funcției de persuasiune a comunicării dintre profesor și elevi, a celei de autoreglare a comportamentului precum și a celei de feed-back. Considerăm competențele de comunicare ca fiind deosebit de importante în contextul managementului clasei de elevi, prin intermediul lor manifestându-se atât verbal cât mai ales non-verbal întreaga personalitate a cadrului didactic. Dezvoltarea relațiilor armonioase în cadrul clasei și conturarea unui climat optim învățării este condiționat de utilizarea eficientă a comunicării didactice.

Vom analiza în cele ce urmează (tabelul III.18.) modul în care este percepută și operaționalizată de către cadrele didactice chestionate, dimensiunea *orientare spre elevi*, în calitate de abordare managerială.

**Tabelul III.18. Opinia cadrelor didactice cu privire la exemplele comportamentale prin care poate fi descrisă dimensiunea orientarea spre elevi**

<i><b>Orientarea spre elev – răspunsuri</b></i>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Bunăstarea emoțională a elevilor mei este mult mai importantă decât controlul clasei.	49	90,74%
Dacă un elev are nevoie de atenția și susținerea mea, îl ajut	49	90,74%
Am cunoștință despre situația familială a elevilor.	46	85,18%
Solicit adesea elevilor opinia proprie.	45	83,33%
Mă interesează problemele personale și experiențele elevilor.	44	81,48%
Reușesc să contribui la crearea unei atmosfere plăcute în clasă.	42	77,77%
Atmosfera de lucru este destul de plăcută, copiii nu mă percep ca pe un intrus iar comunicarea non-verbală este bună.	41	75,92%
Nu vreau să mustrez vreun elev pentru că s-ar putea să îi rănesc sentimentele.	40	74,07%
Sunt informat în legătură cu problemele personale ale elevilor.	40	74,07%
Încerc să îi înțeleg pe elevi.	39	72,22%

Majoritatea subiecților consideră că această dimensiune poate fi mai bine caracterizată prin orientarea atenției cadrului didactic spre bunăstarea emoțională a elevilor în detrimentul controlului clasei (90,74%), pe care probabil îl percep a fi un element cauzator de stres și anxietate, apoi plasează pe un loc important susținerea

și atenția necondiționată acordată elevilor care au nevoie (90,74%) și de asemenea un rol care nu poate fi neglijat atunci când se menționează orientarea spre elevi este cunoașterea prealabilă a situației familiale a elevilor (85,18%). Sigur că și celelalte comportamente asociate acestei dimensiuni sunt considerate relevante pentru a înțelege corect această componentă a stilului managerial.

Exemplele comportamentale oferite de profesori pentru *orientarea spre sarcina didactică* au fost grupate în tabelul III.19.

**Tabelul III.19. Opinia cadrelor didactice cu privire la exemplele comportamentale prin care poate fi descrisă dimensiunea orientarea spre sarcina didactică**

<i><b>Orientarea spre sarcina didactică – răspunsuri</b></i>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Dispon de metode pentru a crea o atmosferă de lucru în cadrul clasei astfel încât să fie atinse toate obiectivele.	51	94,44%
Pot organiza activitățile didactice foarte diversificate astfel încât să îi atrag pe elevi.	50	92,59%
Mă preocup de stimularea bucuriei de a învăța și de perfecționarea elevilor.	48	88,88%
Sunt preocupat de ceea ce învață și de cum învață elevii mei.	47	87,03%
Încerc să trezesc interesul pentru tema sau conținuturile predate.	44	81,48%
Mă străduiesc să țin lecții interesante.	43	79,62%
Cunosc foarte multe despre disciplinele predate	40	74,07%

Se poate menționa faptul că această dimensiune a fost foarte frecvent asociată cu preocuparea pentru atingerea obiectivelor prin crearea unei atmosfere de lucru propice învățării (94,44%), de asemenea cu organizarea de activități didactice foarte diversificate în vederea atragerii elevilor (92,59%) și am putea considera în bună măsură reprezentativă preocuparea pentru stimularea bucuriei de a învăța a elevilor (88,88%).

Opinia cadrelor didactice referitoare la *capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back*, este prezentată sub formă de frecvențe și procente în tabelul III.20.

Astfel că se poate remarca faptul că profesorii chestionați au indicat ca fiind caracteristice pentru această componentă a stilului managerial, comportamentul reflexiv orientat asupra propriei prestații, asupra propriilor practici didactice și asupra propriului comportament didactic (90,74%), evaluarea prestației colegilor (88,88%), precum și manifestarea cooperării în demersurile de evaluare a activității didactice desfășurate (81,48%). Dimensiunile și exemplele comportamentale formulate de către cadrele didactice au contribuit la construirea chestionarului privind stilurile manageriale ale profesorilor.

**Tabelul III.20.**

*Opinia cadrelor didactice cu privire la exemplele comportamentale prin care poate fi descrisă dimensiunea capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back*

<i>Capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back – răspunsuri</i>	<b>Frecvențe</b>	<b>Procente</b>
Reflectez profund asupra propriei prestații, asupra propriilor practici didactice și asupra propriului comportament didactic.	49	90,74%
Reușesc să mă autoevaluez sistematic și să evaluez prestația colegilor.	48	88,88%
Manifest cooperare în demersurile de evaluare a activității didactice susținute.	44	81,48%
Sugerez modalități eficiente de îmbunătățire a prestației didactice, sunt noncritic(ă) și răspund constructiv la feed-back.	42	77,77%
Mă aștept să fiu explicit îndemnată să realizez autorefecții și autoevaluări, precum și evaluări ale colegilor.	40	74,07%
În general cooperez la discutarea activității susținute.	40	74,07%
Ofer uneori sugestii sau alternative pentru realizarea activității didactice.	38	70,37%

### **III.2.1. Rezultate ale etapei constatative privind nevoile de formare în managementul clasei de elevi ale cadrelor didactice din învățământul primar**

Una dintre premisele de la care am plecat în inițierea etapei constatative a fost necesitatea derulării unui program de formare pentru cadrele didactice din învățământul primar, nevoie de formare identificată în colaborare cu Casa Corpului Didactic Sibiu, în vederea dezvoltării competențelor de management al clasei, optimizării stilurilor manageriale ale profesorilor și a climatului socio-afectiv al claselor la care aceștia predau. Astfel am aplicat un chestionar pentru identificarea precisă a nevoilor de formare pe acest domeniu, unui număr de 54 de cadre didactice din județul Sibiu, iar răspunsurile obținute le-am prelucrat statistic pentru a decanta cele mai relevante aspecte necesare proiectării unui program de formare.

**Tabelul III.21. Opinia cadrelor didactice referitoare la oportunitatea participării la un program de formare în domeniul managementul clasei de elevi**

<b>Variante de răspuns</b>	<b>Vechime 0–5ani</b>	<b>Vechime 6–10 ani</b>	<b>Vechime 11–15 ani</b>	<b>Vechime 16–20 ani</b>	<b>Vechime &gt;20 ani</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Da	100%	100%	100%	100%	100%
Nu	0%	0%	0%	0%	0%

La prima întrebare a chestionarului privind analiza de nevoi, care viza oportunitatea participării la un program de formare profesională în domeniul managementului clasei de elevi, toate cadrele didactice chestionate, indiferent de experiența didactică, au răspuns afirmativ:

Următorul item al chestionarului a presupus aprecierea pe o scală de la 1 la 5 (1 însemnând nivel foarte redus iar 5 nivel foarte ridicat), a nivelului la care se situează cunoștințele de specialitate în domeniul managementului clasei de elevi, ale cadrelor didactice chestionate. Analizând răspunsurile se remarcă faptul că nici un profesori cu vechime între 0 și 5 ani nu consideră că posedă un nivel foarte ridicat de cunoștințe în domeniul managementului clasei de elevi, situația este similară pentru tranșa de vechime 11–15 ani. 11% dintre cadre didactice cu vechime între 6–10 ani sunt de părere că au un nivel ridicat de cunoștințe în ceea ce privește managementul clasei, respectiv 12,50% dintre profesorii cu vechime între 16–20 iar dintre cadrele didactice cu experiență mai mare de 20 de ani numai 8,70% împărtășesc opinia potrivit căreia nivelul lor de cunoștințe de specialitate în domeniul managementului clasei este foarte ridicat. Prezentăm în cele ce urmează rezultatele pentru acest item:

**Tabelul III.22. Autoaprecierea cadrelor didactice  
privind nivelul de cunoștințe în domeniul managementului clasei de elevi**

Variante de răspuns	Vechime 0–5ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (nivel foarte ridicat)	0%	11,12%	0%	12,50%	8,70%
4 (nivel ridicat)	62,50%	33,34%	16,67%	50%	47,83%
3 (nivel mediu)	37,50%	44,45%	83,33%	37,50%	39,13%
2 (nivel scăzut)	0%	0%	0%	0%	4,35%
1 (nivel foarte scăzut)	0%	0%	0%	0%	0%

Astfel 62,50% dintre cadrele didactice cu vechime mai mică de 5 ani opinează că au un nivel ridicat de cunoștințe specifice managementului clasei, respectiv 33,34% dintre cei cu vechime între 6 și 10 ani, împărtășesc această părere. Se pare că aceste două categorii de cadre didactice realizează într-o proporție mai mare o autoapreciere de nivel superior a cunoștințelor în ceea ce privește managementul clasei, probabil datorită faptului că au beneficiat în cadrul pregătirii inițiale de formare în acest sens. Surprinzător se constată o proporție mică de 16,67% a cadrelor didactice cu vechime între 11 și 15 ani care consideră că nivelul lor de cunoștințe referitoare la managementul clasei este ridicat. O explicație ar putea fi faptul că acești profesorii recunosc dificultățile pe care le întâmpină în acest domeniu mai mult decât cei din celelalte categorii. Profesorii cu experiență între 16 și 20 de ani și cei cu vechime mai mare de 20 de ani se autoapreciază în proporție de 50% și

respectiv 47,83% ca având un nivel ridicat de cunoștințe în domeniul managementului clasei de elevi. Aceste procente se explică cel mai probabil prin experiența acumulată la clasă sau prin tendința acestor cadre didactice de a considera că împreună cu experiența profesională se îmbogățesc și cunoștințele. Numai 37,50% din cadrele didactice cu experiența mai mică de 5 ani consideră faptul că în domeniul managementului clasei cunoștințele lor se situează la nivel mediu, respectiv 44,45% din cei cu vechime între 6 și 10 ani, comparativ cu cadrele didactice cu experiență cuprinsă între 11–15 ani, care în proporție de 83,33% afirmă că se situează la acest nivel. Procentele în cazul profesorilor cu vechime între 16–20 de ani (37,50%), respectiv a celor cu vechime mai mare de 20 de ani (39,13%) reflectă faptul că o mai mică parte din aceste categorii consideră că au un nivel mediu de cunoștințe referitoare la managementul clasei de elevi.

În ceea ce privește participarea anterioară la un program de formare în domeniul managementului clasei de elevi majoritatea respondenților, 75% cu vechime mai mică de 5 ani și cadrele didactice din tranșa de vechime 16–20 ani, respectiv 66,66% cu experiență între 6–10 ani și profesorii cu vechime între 11–15 ani dar și 60,87% dintre cadrele didactice cu experiență mai mare de 20 de ani, au indicat faptul că nu au mai participat la un stagiul de formare pe această temă. O explicație ar putea fi lipsa unui astfel de program de formare în oferta de programe a Casei Corpului Didactic din Sibiu, instituție spre care se orientează majoritatea cadrelor didactice în vederea formării continue. Menționăm de asemenea faptul că toți subiecții chestionați au considerat oportună participarea la o formare în ceea ce privește managementul clasei de elevi.

**Tabelul III.23. Răspunsul cadrelor didactice referitor la participarea anterioară la un program de formare în domeniul managementului clasei de elevi**

Variante de răspuns	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
Da	25%	33,34%	33,34%	25%	39,13%
Nu	75%	66,66%	66,66%	75%	60,87%

Referitor la întrebarea care viza impactul asupra predării a unui program de formare în domeniul managementului clasei, 100% dintre cadrele didactice cu vechime între 0–5 ani au răspuns faptul că participarea la o astfel de formare i-ar ajuta într-o măsură foarte mare, de asemenea toți profesorii din tranșa de vechime 11–15 ani. În proporții asemănătoare cadrele didactice din tranșele de vechime 6–10 ani (66,66%) și cei cu vechime mai mare de 20 de ani (56,53%), consideră faptul că într-o măsură foarte mare un program de formare în domeniul managementului clasei influențează procesul de predare. Explicația acestui punct de vedere ar putea consta în faptul că

majoritatea profesorilor preconizează o relație strânsă între un bun management al grupului de instruire și facilitarea procesului de predare. Într-o proporție de 25% cadrele didactice din tranșa de vechime 16–20 ani și 4,35% cele cu experiență mai mare de 20 de ani, consideră că un program de formare în domeniul managementului clasei ar avea o influență moderată asupra predării.

**Tabel III.24. Opinia cadrelor didactice vizavi de influența unui program de formare în managementul clasei de elevi asupra procesului de predare**

Variante de răspuns	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (nivel foarte ridicat)	100%	66,66%	100%	25%	56,53%
4 (nivel ridicat)	0%	33,34%	0%	50%	39,13%
3 (nivel mediu)	0%	0%	0%	25%	4,35%
2 (nivel scăzut)	0%	0%	0%	0%	0%
1 (nivel foarte scăzut)	0%	0%	0%	0%	0%

Am dorit să cunoaștem opinia cadrelor didactice din învățământul primar referitoare la posibila îmbunătățire calitativă a prestației personale, a activității desfășurate cu elevii, respectiv a activității desfășurate la nivelul școlii, ca urmare a participării la un program de formare în domeniul managementului clasei. Răspunsurile înregistrate sunt următoarele:

**Tabelul III.25.**

*Opinia cadrelor didactice referitoare la îmbunătățirea calitativă a prestației personale, ca urmare a participării la un program de formare în domeniul managementului clasei*

Prestația personală Variante de răspuns	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (nivel foarte ridicat)	87,50%	75%	66,67%	25%	52,18%
4 (nivel ridicat)	12,50%	25%	33,33%	75%	43,48%
3 (nivel mediu)	0%	0%	0%	0%	0%
2 (nivel scăzut)	0%	0%	0%	0%	0%
1 (nivel foarte scăzut)	0%	0%	0%	0%	4,35%

Analiza rezultatelor indică faptul că majoritatea răspunsurilor oferite de cadrele didactice, indiferent de tranșa de vechime, consideră că un program de formare în domeniul managementului clasei influențează într-o măsură mare și foarte mare prestația personală a profesorului la clasă. Astfel dintre cadrele didactice cu vechime între 0–5 ani 87,50% susțin această opinie, respectiv 75% dintre cei cu vechime

între 6–10 ani și 66,67% dintre profesorii cu experiență între 11–15 ani. O posibilă explicație o constituie faptul că profesorii mai ales în primii ani de învățământ resimt ca pe o necesitate pregătirea suplimentară pe palierul psihosocial, mai exact în ceea ce privește comportamentul în raport cu elevii și cu problemele acestora. Într-o proporție mai mică (25%) cadrele didactice cu vechime între 16–20 de ani consideră că prestația personală la clasă poate fi într-o foarte mare măsură influențată de un program de formare în domeniul managementului clasei de elevi. Dintre profesorii cu experiență mai mare de 20 de ani 52,18% respectiv 43,48% sunt de părere că un program de formare ar influența într-un grad foarte ridicat și respectiv ridicat prestația personală la clasă, iar în proporție de 4,35% cadrele didactice opinează că influența ar fi foarte scăzută.

Am dorit să cunoaștem opinia cadrelor didactice din învățământul primar referitoare la posibila îmbunătățire calitativă a activității desfășurate cu elevii, ca urmare a participării la un program de formare în domeniul managementului clasei. Răspunsurile înregistrate sunt următoarele:

**Tabelul III.26. Opinia cadrelor didactice**  
*referitoare la îmbunătățirea calitativă a activității desfășurate cu elevii,*  
*ca urmare a participării la un program de formare în domeniul managementului clasei*

<b>Activitatea didactică desfășurată cu elevii</b>	<b>Vechime 0–5 ani</b>	<b>Vechime 6–10 ani</b>	<b>Vechime 11–15 ani</b>	<b>Vechime 16–20 ani</b>	<b>Vechime &gt;20 ani</b>
<b>Variante de răspuns</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
5 (nivel foarte ridicat)	87,50%	77,78%	100%	37,50%	56,53%
4 (nivel ridicat)	12,50%	22,22%	0%	62,50%	43,47%
3 (nivel mediu)	0%	0%	0%	0%	0%
2 (nivel scăzut)	0%	0%	0%	0%	0%
1 (nivel foarte scăzut)	0%	0%	0%	0%	0%

Astfel 87,50% dintre cadre didactice debutante, 77,78% dintre cadrele cu vechime cuprinsă între 6–10 ani și 100% dintre cele cu experiență între 11–15 ani, au considerat că participarea la un program de formare în domeniul managementului clasei contribuie într-un grad foarte mare la îmbunătățirea calitativă a activității desfășurate cu elevii. În cazul cadrelor didactice cu vechime mai mare, procentele se distribuie în proporție relativ egală, mai exact dintre profesorii cu vechime între 16–20 de ani 37,50% consideră că participarea la un program de formare în domeniul managementului clasei contribuie într-un grad foarte mare la îmbunătățirea calitativă a activității desfășurate cu elevii, iar 62,50% sunt de părere că această contribuție se manifestă într-un grad mare. Această opinie este împărtășită și de cadrele didactice cu vechime mai mare de 20 de ani în procente de 56,53% contribuție de nivel foarte ridicat și respectiv 43,47% de nivel ridicat. Prin urmare, se pare că atât profesorii



cu mai puțină experiență cât și cei cu multă vechime în învățământ apreciază ca semnificativ impactul unui program de formare în aspecte legate de managementul clasei asupra activității didactice cu elevii.

Referitor la întrebarea potrivit căreia ca urmare a participării la un program de formare în domeniul managementului clasei ar exista o îmbunătățire calitativă a activității desfășurate la nivelul școlii, cadrele didactice chestionate indică răspunsuri în mare măsură unitare:

**Tabelul III.27. Opinia cadrelor didactice referitoare la îmbunătățirea calitativă a activității desfășurate la nivelul școlii, ca urmare a participării la un program de formare în domeniul managementului clasei**

<b>Activitate desfășurată la nivelul școlii</b>	<b>Vechime 0–5 ani</b>	<b>Vechime 6–10 ani</b>	<b>Vechime 11–15 ani</b>	<b>Vechime 16–20 ani</b>	<b>Vechime &gt;20 ani</b>
<b>Variante de răspuns</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
5 (nivel foarte ridicat)	62,50%	55,56%	66,67%	25%	43,48%
4 (nivel ridicat)	37,50%	44,44%	33,33%	50%	43,48%
3 (nivel mediu)	0%	0%	0%	25%	8,70%
2 (nivel scăzut)	0%	0%	0%	0%	4,35%
1 (nivel foarte scăzut)	0%	0%	0%	0%	0%

După cum se poate constata din tabelul III.27. majoritatea cadrelor didactice, cumulat peste 75% și din toate tranșele de vechime consideră că un program de formare în domeniul managementului clasei are influență mare și foarte mare asupra activității desfășurate la nivelul școlii. Doar 25% dintre cadrele didactice cu vechime între 16–20 ani sunt de părere că această influență se situează la nivel mediu iar dintre cei cu vechime mai mare de 20 de ani 8,70% plasează această contribuție la un nivel mediu și 4,35% la nivel scăzut. Explicația rezidă în faptul că profesorii cu experiență redusă sau de nivel mediu privesc probabil activitatea din școală ca fiind corelată cu cea din clasă, pe când unii dintre cei cu vechime îndelungată iau în considerare mai degrabă perspectiva strict administrativă a managementului școlii.

Am dorit să cunoaștem opinia profesorilor în legătură cu relația dintre managementul clasei de elevi și alte componente ale procesului educațional. Mai jos sunt etalate datele pentru itemul: managementul clasei se referă la un ansamblu de activități și comportamente ale profesorului care urmăresc să întrețină o atmosferă de cooperare și implicare afectivă a elevilor în realizarea sarcinilor de învățare care le revin.

Din tabelul III.28. se remarcă faptul că doar 25% dintre cadrele didactice debutante și cu vechime între 16–20 de ani, respectiv 11,12% dintre cei cu experiență între 6–10 ani, sunt total de acord cu afirmația potrivit căreia managementul clasei se referă la un ansamblu de activități și comportamente ale profesorului care urmăresc să întrețină o atmosferă de cooperare și implicare afectivă a elevilor în realizarea

sarcinilor de învățare. O pondere mai mare a cadrelor didactice cu vechime cuprinsă între 11–15 ani (50%) și vechime mai mare de 20 de ani (60,87%), sunt întru totul de acord cu relația strânsă dintre managementul clasei și comportamente ale profesorului care stimulează atmosfera de cooperare și implicare afectivă a elevilor în realizarea sarcinilor de învățare. Se constată și o atitudine de indiferență sau posibil de necunoaștere a relației prezentate, în cazul unor cadre didactice: 25% dintre cei cu vechime între 0–5 ani, 22,23% profesori cu experiență între 6–10 ani, 16,67% cei cu vechime între 11–15 ani, 12,50% dintre cei din tranșa de vechime 16–20 ani și 4,35% profesori cu experiență mai mare de 20 de ani în învățământ. Dintre cadrele didactice care își exprimă dezacordul parțial față de relația anterior descrisă, putem indica 22,23% cei care aparțin tranșei 6–10 ani, 12,50% aparținând categoriei 16–20 ani vechime și 4,35% profesori cu vechime mai mare de 20 de ani. Se pare că prezența și stimularea implicării afective și a atmosferei de cooperare în contextul realizării sarcinilor de învățare nu este privită de către cadrele didactice chestionate ca un factor specific managementului clasei, probabil datorită faptului că în relația descrisă se accentuează componenta socio-afectivă a comportamentului profesorului.

**Tabelul III.28.**

*Opinia cadrelor didactice referitoare la asocierea dintre managementul clasei și comportamente ale profesorului care urmăresc să întrețină o atmosferă de cooperare și implicare afectivă a elevilor în realizarea sarcinilor de învățare care le revin*

Variante de răspuns	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (acord total)	25%	11,12%	50%	25%	60,87%
4 (întrucâtva de acord)	50%	44,45%	33,34%	50%	30,44%
3 (indiferent)	25%	22,23%	16,67%	12,50%	4,35%
2 (dezacord parțial)	0%	22,23%	0%	12,50%	4,35%
1 (dezacord total)	0%	0%	0%	0%	0%

Referitor la întrebarea potrivit căreia managementul clasei este o este o componentă importantă a comportamentului de predare, căci un bun management al grupului de instruire se asociază cu o bună activitate de învățare a elevilor și cu o mai bună însușire a cunoștințelor, cadrele didactice oferă următoarele răspunsuri:

Evaluând gradul în care cadrele didactice sunt total de acord cu asocierea dintre managementul grupului de instruire și o bună activitate a elevilor cât și o mai bună însușire a cunoștințelor, în tabelul III.29. se poate remarca faptul că această opinie este împărtășită de 75% dintre cadrele didactice cu vechime între 0–5 ani, 50% dintre cei din categoria 11–15 ani și 65,22% dintre profesorii cu experiență mai mare de 20 de ani, în timp ce doar 33,34% dintre cadrele didactice din tranșele de vechime 6–10 ani și 16–20 de ani și-au exprimat acordul cu afirmația menționată anterior.

Analizând tabelul III.29. se observă și dezacorduri parțiale față de ideea potrivit căreia managementul clasei se poate asocia cu o mai bună însușire a cunoștințelor, dintre profesorii cu vechime între 11–15 ani (16,67%), dintre cei cu vechime între 16–20 de ani 11,12% iar dintre cadrele didactice cu vechime mai mare de 20 de ani 4,35%. Faptul că o parte dintre cadrele didactice cu experiență mare și foarte mare nu corelează managementul clasei cu optimizarea activității elevilor și a cunoștințelor acestora, poate fi explicat prin lipsa de cunoaștere profundă a relațiilor existente între perspectiva psihosocială și cea didactică a câmpului educațional.

**Tabel III.29. Opinia cadrelor didactice referitoare la ideea potrivit căreia un bun management al grupului de instruire se asociază cu o bună activitate de învățare a elevilor și cu o mai bună însușire a cunoștințelor**

Variante de răspuns	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (acord total)	75%	33,34%	50%	33,34%	65,22%
4 (întrucâtva de acord)	12,50%	55,56%	16,67%	44,45%	17,40%
3 (indiferent)	12,50%	11,12%	16,67%	11,12%	13,05%
2 (dezacord parțial)	0%	0%	16,67%	11,12%	4,35%
1 (dezacord total)	0%	0%	0%	0%	0%

În raport cu afirmația potrivit căreia, managementul clasei presupune crearea și menținerea unui mediu de învățare adecvat în care elevii să participe cu entuziasm și în mod activ la activități reprezintă o adevărată provocare pentru orice profesor, am cuantificat în tabelul III. 30. răspunsurile oferite:

**Tabelul III.30. Opinia cadrelor didactice potrivit căreia managementul clasei presupune crearea și menținerea unui mediu de învățare adecvat în care elevii să participe cu entuziasm și în mod activ la activități**

Variante de răspuns	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (acord total)	75%	66,67%	83,34%	33,34%	65,22%
4 (întrucâtva de acord)	25%	33,33%	16,66%	44,45%	26,09%
3 (indiferent)	0%	0%	0%	22,23%	8,70%
2 (dezacord parțial)	0%	0%	0%	0%	0%
1 (dezacord total)	0%	0%	0%	0%	0%

Se remarcă faptul că majoritatea cadrelor didactice agreează preponderent această descriere a managementul clasei de elevi, procentele înregistrate pentru varianta de răspuns acord total fiind de 75% în cazul cadrelor didactice cu vechime între 0–5

ani, 66,67% pentru profesorii cu vechime între 6–10 ani, 83,34% în cazul celor cu experiență între 11–15 ani. Acord total de numai 33,34% în cazul cadrelor didactice cu vechime între 16–20 de ani și de 65,22% în cazul profesorilor cu experiență mare în învățământ. Foarte puțini profesori (22,23%, respectiv 8,78%) dintre cei cu experiență relevantă în învățământ, s-au declarat indiferenți față de afirmația potrivit căreia managementul clasei presupune crearea și menținerea unui mediu de învățare adecvat în care elevii să participe cu entuziasm și în mod activ la activități. Opțiunea în procent mai mare pentru această din urmă afirmație indică faptul că majoritatea cadrelor didactice sunt conștiente de necesitatea formării în sensul influențării angajării afective a elevilor în activități, organizării experiențelor de învățare relevante la nivel individual și a modelării relațiilor interumane din clasa de elevi.

Totuși analizând toate cele trei afirmații care descriu o corelație între managementul clasei și diferite alte aspecte ale procesului instructiv-educativ, se pare că profesorii au mai degrabă o perspectivă destul de restrânsă în ceea ce privește impactul stilului și a strategiilor manageriale asupra atmosferei din clasă, a implicării afective în sarcinile de lucru, a gradului de însușire a cunoștințelor de către elevi, precum și asupra mediului de învățare din clasă.

Un alt aspect pe care ne-am propus să-l cunoaștem a făcut referire la principalele faze ale unui proiect de management al clasei de elevi, în concepția cadrelor didactice, aceștia au prezentat opinii variate, diferența putând fi determinată de formația cadrelor didactice:

**Tabelul III.31. Răspunsurilor cadrelor didactice  
despre principalele faze ale unui proiect de management al clasei de elevi**

Varianta de răspuns	Vechime 0–5 ani		Vechime 6–10 ani		Vechime 11–15 ani		Vechime 16–20 ani		Vechime >20 ani	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alegerea unor sarcini de lucru cu un nivel adecvat de dificultate	8	100%	7	77,77%	4	66,66%	8	100%	18	78,26%
Structurarea sarcinilor de lucru date elevilor	5	62,50%	4	44,44%	4	66,66%	6	75%	18	78,26%
Verificarea gradului de ocupare al elevilor	2	25%	1	11,11%	2	33,33%	5	62,50%	13	56,52%
Conceperea modalităților de trecere de la o activitate la alta	4	50%	1	11,11%	2	33,33%	5	62,50%	16	69,56%
Evaluarea fiecăreia dintre activitățile desfășurate	7	87,50%	5	55,55%	4	66,66%	5	62,50%	18	78,26%

În tabelul III.31. se observă faptul că profesorii din majoritatea categoriilor de vechime, excepție făcând cadrele didactice din tranșa de vechime 16–20 de ani, oferă răspunsuri care nu se suprapun peste ordinea logică a unor pași impuși de un bun management al clasei. Analizând opiniile exprimate de cadrele didactice se remarcă faptul că aceștia apreciază în primul rând ca strategie utilă pentru un management eficient, alegerea unor sarcini de lucru cu un nivel adecvat de dificultate, alegere realizată de categoriile de vechime 0–5 ani și 6–10 ani. Aceasta etapă este în proporție de 66,66% de către profesorii cu experiență între 11–15 ani și respectiv 78,26% de către cei cu vechime mai mare de 20 de ani. Un alt factor căruia cadrele didactice îi acordă importanță crescută este evaluarea fiecăreia dintre activitățile desfășurate, profesorii cu vechime mai mare de 20 de ani indicând această etapă tot în proporție de 78,26% ca și etapa anterior menționată iar cei cu experiență sub 5 ani în proporție de 87,50%. Cu frecvență foarte redusă în cazul tuturor categoriilor de vechime în învățământ, este menționată etapa ce vizează verificarea gradului de ocupare al elevilor (tabelul III.31.). Atribuim aceste rezultate modului de organizare a activităților didactice, preponderent frontal și cu orientare înspre demersul de predare și de asemenea lipsei de coordonare adecvată a activităților grupale sau individuale, fapt care de cele mai multe ori generează probleme de indisciplină și perturbări ale activității. O importanță minoră în raport cu celelalte etape ale managementului clasei, este acordată de către profesorii din categoriile de vechime 6–10 ani și 11–15 ani, conceperii modalităților de trecere de la o activitate la alta. Și cadrele didactice din celelalte tranșe de vechime menționează cu o frecvență redusă această etapă, fapt care ne indică o altă sursă de posibile dificultăți pe care profesorii le întâmpină în procesul de management al clasei, datorită faptului că probabil nu acordă importanța cuvenită acestui aspect.

Referitor la elementele ce trebuie avute în vedere în procesul de management al clasei de elevi, am solicitat cadrelor didactice să indice pe acelea, pe care le consideră relevante. În tabelul III.32. sunt prezentate opiniile diferențiate ale profesorilor. Cel mai frecvent menționat, în cazul tuturor categoriilor de vechime, a fost itemul referitor la stabilirea cu elevii a unor reguli inițiale. Amenajarea sălii de clasă este considerată ca fiind foarte importantă pentru cadrele didactice din categoriile de vechime 16–20 ani (100%) și 11–15 ani (83,33%).

Cu o frecvență mare este menționat de către cadrele didactice din tranșele de vechime 6–10 ani, 16–20 ani și peste 20 de ani, itemul ce vizează implicarea elevilor în activități de învățare în sala de clasă. Prin comparație celelalte categorii de cadre didactice acordă o importanță redusă acestui aspect. Cât privește monitorizarea elevilor se remarcă din tabelul III.32., faptul că această componentă este relevantă în procesul de management, mai ales pentru profesorii cu vechime între 16–20 de ani, urmați de cei cu vechime peste 20 de ani. Profesorii cu experiență didactică redusă între 0–5 ani și nu atribuie o importanță atât de mare controlului și monitorizării elevilor (50%), o situație similară înregistrându-se și în cazul tranșei de vechime

11–15 ani. Referitor la varianta ce vizează modificarea strategiei de instruire atunci când situația o impune, ponderea cea mai mare s-a înregistrat în cazul cadrelor didactice cu vechime între 0–5 ani (75%) și a celor din tranșa de vechime 16–20 ani (87,50%), în timp ce profesorii din celelalte categorii au menționat într-o mică proporție acest aspect.

**Tabelul III.32. Opinia cadrelor didactice**  
*referitoare la elementele componente ale managementului clasei elevi*

Varianta de răspuns	Vechime 0–5 ani		Vechime 6–10 ani		Vechime 11–15 ani		Vechime 16–20 ani		Vechime >20 ani	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Amenajarea sălii	5	62,50%	6	66,66%	5	83,33%	8	100%	14	60,86%
Stabilirea cu elevii a unor reguli inițiale;	8	100%	9	100%	5	83,33%	8	100%	22	95,65%
Implicarea elevilor în activitățile de învățare în sala de clasă;	5	62,50%	8	88,88%	3	50%	7	87,50%	18	78,26%
Monitorizarea activității elevilor;	4	50%	7	77,77%	3	50%	8	100%	18	78,26%
Modificarea strategiilor de instruire atunci când este nevoie;	6	75%	6	66,66%	4	66,66%	7	87,50%	17	73,91%

Prin urmare potrivit chestionarului administrat, pentru cei mai mulți dintre profesori managementul clasei semnifică stabilirea de reguli, amenajarea sălii de clasă și implicarea elevilor în activitățile de învățare din clasă.

La cerința adresată cadrelor didactice de a indica acele comportamente care ar putea fi adoptate, de către un profesor-manager în realizarea managementul al clasei de elevi, în cadrul procesului educațional, aceștia au prezentat opinii variate, sintetizate în tabelul III.33. Astfel se observă faptul că cele mai multe alegeri le-au înrunit variantele referitoare la crearea unui climat în care elevii să fie convinși că pot să își exprime opiniile și sentimentele în mod deschis și sincer, urmată la nivelul frecvenței de menționare de varianta potrivit căreia, profesorul trebuie să le creeze elevilor sentimentul de apartenență la grupul de lucru. Ponderea este de 50% pentru categoria 0–5 ani și 16–20 ani și respectiv de 66,66% pentru profesorii din tranșele de vechime 6–10 ani și 11–15 ani, iar la nivelul cadrelor didactice cu experiență peste 20 ani ponderea este de 82,60%.

De asemenea foarte frecvent indicată de către toate cadrele didactice este varianta de răspuns care afirmă că profesorul are rolul de a le crea elevilor sentimentul că el îi acceptă așa cum sunt, îi respectă și le acordă întreaga atenție. Această variantă a înregistrat alocări de peste 75% pentru aproape toate categoriile de cadre didactice, excepție făcând cei din tranșa 11–15 ani, care au menționat-o în proporție de 66,66%.

**Tabelul III.33. Răspunsurile cadrelor didactice referitoare la comportamentele adoptate de un profesor care implementează un proiect de management al clasei**

Varianta de răspuns	Vechime 0–5 ani		Vechime 6–10 ani		Vechime 11–15 ani		Vechime 16–20 ani		Vechime >20 ani	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Să le creeze elevilor sentimentul că profesorul este omenos, înțelegător și apropiat;	2	25%	3	33,33%	2	33,33%	4	50%	4	17,39%
Să le creeze elevilor sentimentul că el îi acceptă așa cum sunt, îi respectă și le acordă întreaga atenție;	7	87,50%	8	88,88%	4	66,66%	7	87,50%	18	78,26%
Să stabilească o atmosferă de ordine, neamenințătoare;	6	75%	6	66,66%	2	33,33%	7	87,50%	20	86,95%
Să le dea elevilor sentimentul că dețin controlul asupra activităților pe care urmează să le desfășoare în clasă;	2	25%	0	0%	1	16,66%	4	50%	10	43,47%
Să le creeze elevilor sentimentul de apartenență la grupul de lucru;	8	100%	6	66,66%	4	66,66%	8	100%	19	82,60%
Să îi informeze în prealabil asupra activităților pe care urmează să le desfășoare;	5	62,50%	4	44,44%	3	50%	7	87,50%	17	73,91%
Să le creeze oportunități de a alege modul în care vor lucra pentru îndeplinirea sarcinilor;	5	62,50%	5	55,55%	1	16,66%	5	62,50%	16	69,56%
Să îi obișnuiască cu ideea că vor primi tot timpul sarcini de lucru	3	37,50%	2	22,22%	4	66,66%	0	0%	9	39,13%
Crearea unui climat în care elevii să fie convinși că pot să își exprime opiniile și sentimentele lor în mod deschis și sincer;	6	75%	8	88,88%	5	83,33%	8	100%	21	91,30%

Varianta de răspuns	Vechime 0–5 ani		Vechime 6–10 ani		Vechime 11–15 ani		Vechime 16–20 ani		Vechime >20 ani	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Crearea unor mecanisme prin care elevii pot să ajute la buna desfășurare a activităților grupului;	5	62,50%	3	33,33%	2	33,33%	7	87,50%	14	60,86%
Promovarea unor valori sociale favorabile cooperării, împărțirii echitabile a sarcinilor	6	75%	6	66,66%	3	50%	7	87,50%	19	82,60%

Dintre variantele mai puțin selectate în cadrul acestui item al chestionarului privind analiza de nevoi, am remarcat potrivit frecvențelor înregistrate în tabelul III.33., afirmația care vizează inducerea în rândul elevilor a sentimentului că profesorul este omenos, înțelegător și apropiat, precum și varianta potrivit căreia profesorul are rolul de a da elevilor sentimentul că dețin controlul asupra activităților pe care urmează să le desfășoare la clasă. Probabil că majoritatea profesorilor chestionați sunt de părere că o relație foarte apropiată cu elevii ar reduce capacitatea de control a acestora asupra comportamentului elevilor și a activităților desfășurate. Faptul că foarte puțini profesori consideră că este oportun să ofere elevilor sentimentul că dețin controlul asupra activităților ce urmează a fi desfășurate, sugerează nevoia crescută de control a profesorilor și implicarea redusă a elevilor în planificarea și organizarea activității la clasă. Potrivit răspunsurilor înregistrate, cu toate că majoritatea cadrelor didactice afirmă faptul că se străduiesc să creeze o atmosferă stimulativă în grupul de elevi, se pare că implicarea grupului în activitățile de management și responsabilizarea elevilor sub acest aspect, este totuși redusă.

Referitor la varianta care afirmă că profesorul stabilește o atmosferă de ordine neamenințătoare, observăm faptul că mai ales cadrele didactice cu vechime peste 16 ani agreează acest tip de comportament (87,50% dintre profesorii cu vechime între 16–20 ani și 86,95% dintre cei cu vechime peste 20 ani). De asemenea afirmația că profesorul trebuie să îi informeze în prealabil pe elevi asupra activităților pe care urmează să le desfășoare, este considerată oportună în special de către cadrele didactice cu mai multă experiență, 87,50% dintre cei cu vechime între 16–20 ani și 73,91% dintre profesorii cu experiență mai mare de 20 de ani.

În mai mare măsură preocupați de crearea unor mecanisme prin care elevii pot să ajute la buna desfășurare a activității grupului, sunt profesorii din tranșa de vechime 16–20 ani (87,50%) în timp ce celelalte categorii au alocat răspunsuri sub 62%. Referindu-ne și la varianta care vizează promovarea de către profesor a unor valori sociale favorabile cooperării și împărțirii echitabile a sarcinilor, constatăm din tabelul III.33. faptul că în special cadrele didactice cu vechime mare mențio-



nează un astfel de comportament (87,50% dintre cei cu vechime între 16–20 ani și 82,60% dintre cei cu experiență peste 20 ani), dar și 75% dintre cadrele didactice aflate la începutul carierei.

Analiza comportamentelor adoptate de către profesorii din învățământul primar pentru implementarea unui proiect de management al clasei în cadrul procesului de învățământ pe care îl coordonează, oferă un tablou foarte complex asupra opțiunilor realizate de aceștia și a modului în care percep și înțeleg realitatea educațională din clase.

Următorul item a vizat identificarea dimensiunilor specifice managementului clasei în opinia cadrelor didactice din învățământul primar. Date prezentate în tabelul III.34. evidențiază importanță ridicată atribuită de profesorii din toate categoriile de vechime, dimensiunilor psihologică și socială, ca elemente caracteristice managementului clasei de elevi. Considerăm că această percepție reflectă în primul rând preocuparea profesorilor pentru dezvoltarea psihosocială a elevilor, precum și modul în care cadrele didactice înțeleg rolul de manager al clasei. Cadrele didactice valorizează factorul social probabil fiindcă percep managementul ca pe un act de organizare și coordonare a grupului-clasă iar factorul psihologic pentru faptul că sunt conștienți de rolul individului în grup precum și necesitatea stimulării capacității individuale de învățare și a trăsăturilor de personalitate ale elevului în contextul managementului clasei.

**Tabelul III.34. Opinia cadrelor didactice referitoare la specificitatea dimensiunilor pentru managementul clasei de elevi**

Varianta de răspuns	Vechime 0–5 ani		Vechime 6–10 ani		Vechime 11–15 ani		Vechime 16–20 ani		Vechime >20 ani	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dimensiunea ergonomică	5	62,50%	2	22,22%	4	66,66%	4	50%	12	52,17%
Dimensiunea psihologică	7	87,50%	9	100%	4	66,66%	8	100%	22	95,65%
Dimensiunea socială	8	100%	8	88,88%	5	83,33%	8	100%	16	69,56%
Dimensiunea normativă	6	75%	3	33,33%	3	50%	4	40%	14	60,86%
Dimensiunea operațională	5	62,50%	4	44,44%	3	50%	7	87,50%	19	82,60%
Dimensiunea inovatoare	5	62,50%	7	77,77%	2	33,33%	6	75%	14	60,86%

Referitor la dimensiunea ergonomică, constatăm faptul că aceasta este considerată specifică managementului clasei de către profesori, într-o proporție destul de redusă, mai exact 50% dintre cei cu vechime între 16–20 ani și 52,17% cu experiență peste 20 ani. Cadrele didactice debutante menționează dimensiunea ergonomică cu o pondere de 62,50% iar cei din tranșa de vechime 11–15 ani în proporție de 66,66%. Foarte puțini (22,22%) dintre profesorii cu vechime între 6–10 ani apreciază relevanța dimensiunii ergonomice în procesul de management al clasei. Menționarea

cu frecvență redusă a acestei dimensiuni indică probabil lacune în cunoașterea impactului pe care construcția mediului fizic îl are asupra comportamentului și rezultatelor școlare ale elevilor.

În ceea ce privește dimensiunea normativă, în timp ce 75% dintre profesorii cu vechime mică (0–5 ani) și 60,86% dintre cei cu vechime peste 20 ani, o menționează ca fiind specifică managementului clasei, mai puțin de 50% dintre cadrele didactice din celelalte categorii de vechime indică această dimensiune. Analizând dimensiunea operațională a managementului clasei, observăm din tabelul III.34. faptul că aceasta este apreciată (peste 80%) mai ales de către cadrele didactice cu vechime peste 16 ani în învățământ. Dimensiunea inovatoare este menționată în proporție de peste 70% de către profesorii din categoriile de vechime 6–10 ani și 16–20 ani, fapt care ne determină să considerăm că aceste două categorii de cadre didactice sunt preocupate de găsirea de noi soluții și metode pentru eficientizarea procesului de management al clasei.

O posibilă explicație a acestor alegeri per ansamblu, ar consta în faptul că la nivelul managementului clasei de elevi, cadrele didactice cunosc și gestionează foarte bine dimensiunea socială și cea psihologică, în timp ce dimensiunile ergonomică, operațională, normativă și inovatoare sunt fie necunoscute, fie marginalizate în raport cu relevanța lor în contextul managementului clasei.

Luând în considerare competențele de care un cadru didactic dispune în domeniul managementului clasei de elevi și mai ales experiența didactică, am solicitat subiecților să precizeze în ce măsură ar avea nevoie de o pregătire profesională suplimentară, pentru: comunicarea cu elevii, gestiunea situațiilor de criză, strategii de management al clasei de elevi, îmbunătățirea relațiilor interpersonale, managementul conținuturilor, managementul elevilor cu dificultăți comportamentale și strategii de self-management. Astfel răspunsurile obținute au fost prezentate pe fiecare segment în parte și de asemenea în funcție de tranșa de vechime a subiecților chestionați.

Referitor la nevoia de pregătire suplimentară a cadrelor didactice pe segmentul comunicarea cu elevii, procentele evidențiază faptul că interesul manifestat față de această temă este destul de redus, după cum se poate observa din tabelul III.35. Numai 16,67% dintre profesorii cu vechime între 11–15 ani și 4,35% dintre cei cu experiență mai mare de 20 de ani, exprimă opinia potrivit căreia ar avea în foarte mare măsură nevoie de pregătire suplimentară pe acest segment.

În timp ce 37,50% dintre cadrele didactice aflate la începutul carierei și 33,34% dintre cei cu vechime între 11–15 ani, sunt de părere că ar avea în mare măsură nevoie de formare pe aspecte legate de comunicarea cu elevii, numai 11,12% dintre profesorii cu vechime între 6–10 ani și 17,40% din cei cu experiență mai mare de 20 de ani împărtășesc această opinie. O explicație ar putea consta în faptul că profesorii nu consideră a avea dificultăți în ceea ce privește comunicarea cu elevii și nu găsesc formarea pe acest segment ca fiind necesară.

**Tabelul III.35. Opinia cadrelor didactice**  
*despre nevoia de pregătire suplimentară pe segmentul comunicarea cu elevii*

Comunicarea cu elevii	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (foarte mare)	0%	0%	16,67%	0%	4,35%
4 (mare)	37,50%	11,12%	33,34%	0%	17,40%
3 (medie)	25%	33,34%	16,67%	50%	17,40%
2 (redușă)	25%	11,12%	33,34%	25%	43,48%
1 (foarte redușă)	12,50%	0%	0%	25%	17,40%

Legat de nevoia de pregătire suplimentară a cadrelor didactice pe segmentul gestiunea situațiilor de criză, procentele evidențiază faptul că interesul manifestat față de această temă se situează la un nivel mediu, după cum se poate observa din tabelul III.36.

**Tabelul III.36. Opinia cadrelor didactice**  
*despre nevoia de pregătire suplimentară pe segmentul gestiunea situațiilor de criză*

Gestiunea situațiilor de criză	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (foarte mare)	0%	0%	16,67%	0%	4,35%
4 (mare)	25%	11,12%	33,34%	12,50%	17,40%
3 (medie)	75%	44,45%	16,67%	62,50%	34,79%
2 (redușă)	0%	33,34%	33,34%	12,50%	30,44%
1 (foarte redușă)	0%	11,12%	0%	12,50%	13,05%

Cadrele didactice din tranșa de vechime 0–5 ani afirmă în proporție de 25% faptul că au un interes mare față de tema gestiunea situațiilor de criză iar 75% dintre acestea prezintă interes de nivel mediu pentru tema precizată. În timp ce numai 11,12% dintre cadrele didactice din categoria 6–10 ani vechime, respectiv 12,50% dintre cei cu vechime între 16–20 ani, o proporție puțin mai însemnată (33,34%) a profesorilor din tranșa de vechime 11–15 ani consideră a avea nevoie mare de pregătire suplimentară pe acest segment. Dintre cadrele didactice cu experiență mai mare de 20 de ani doar 17,40% susțin că sunt în mare măsură interesați de formare pe această temă. Din tabelul III.36. se observă faptul că interesul pentru tema gestiunea situațiilor de criză este preponderent de nivel mediu și respectiv de nivel scăzut. Această stare de fapt se datorează probabil vârstei elevilor la care predau cadrele didactice chestionate, fiind vorba de elevi din ciclul primar, care nu ridică astfel de probleme profesorilor.

Referitori la nevoia de pregătire suplimentară a profesorilor pe segmentul strategii de management al clasei de elevi, procentele evidențiază faptul că interesul manifestat față de această temă se situează la un nivel ridicat, după cum se poate observa din tabelul III.37.

**Tabelul III.37. Opinia cadrelor didactice despre nevoia de pregătire suplimentară pe segmentul strategii de management al clasei de elevi**

Strategii de management al clasei de elevi	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (foarte mare)	62,50%	33,35%	33,34%	50%	39,13%
4 (mare)	12,50%	44,45%	33,34%	25%	30,44%
3 (medie)	12,50%	11,12%	16,67%	0%	13,05%
2 (redușă)	12,50%	11,12%	0%	12,50%	17,40%
1 (foarte redușă)	0%	0%	0%	12,50%	0%

Dintre cadrele didactice debutante 62,50% și 12,50% indică un interes foarte mare și respectiv mare pentru această temă. Procente similare (33,35%) se regăsesc în cazul profesorilor din categoriile de vechime 6–10 ani și 11–15 ani în cazul variantei de răspuns nevoie foarte mare de pregătire suplimentară pe acest segment și în mare măsură 44,45% și respectiv 33,34%.

Profesorii din tranșa 16–20 ani prezintă în proporție de 50% interes foarte crescut pentru strategii de management al clasei de elevi și în proporție de 25% nevoie mare de formare, iar o mare parte dintre cadrele didactice cu experiență peste 20 de ani opinează faptul că ar necesita pregătire suplimentară pe tema strategiilor de management al clasei în foarte mare măsură (39,13%) și mare măsură (30,44%). Putem astfel remarca interesul mare al cadrelor didactice din toate tranșele de vechime pentru tema anterior menționată, o posibilă explicație rezidă în faptul că formarea pe segmentul strategii de management al clasei oferă oportunitatea aplicării sau adaptării lor la specificul clasei de elevi la necesitățile individuale ale acestora, precum și la alte situații din școală care solicită cadrului didactic astfel de competențe.

Un alt aspect chestionat în cadrul acestui item viza nevoia de pregătire suplimentară a cadrelor didactice din învățământul primar pe dimensiunea îmbunătățirea relațiilor interpersonale. Răspunsurile cadrelor didactice au fost cuprinse în tabelul III.38.

Observând datele se poate constata faptul că interesul sau nevoia percepută de pregătire suplimentară a cadrelor didactice investigate, în ceea ce privește îmbunătățirea relațiilor personale, este mai degrabă la un nivel mediu spre redus. Astfel nici un profesor din tranșele de vechime 0–5 ani, 16–20 ani și peste 20 ani nu consideră a avea nevoie foarte mare de pregătire pe acest segment iar celelalte două

categorii indică interes foarte mare și mare numai în proporție de 11,12% și respectiv 16,67%. Lipsa de nevoie de formare suplimentară în ceea ce privește optimizarea relațiilor interpersonale, evocată în tabelul III.38. sugerează faptul că profesorii chestionați fie au beneficiat de formări pe această temă, fie nu îi atribuie importanța cuvenită chiar și în contextul managementului clasei de elevi.

**Tabelul III.38. *Opinia cadrelor didactice despre nevoia de pregătire suplimentară pe segmentul îmbunătățirea relațiilor interpersonale***

Îmbunătățirea relațiilor interpersonale	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (foarte mare)	0%	11,12%	16,67%	0%	0%
4 (mare)	25%	11,12%	16,67%	12,50%	17,40%
3 (medie)	75%	44,45%	33,34%	37,50%	39,13%
2 (redușă)	0%	33,34%	33,34%	37,50%	34,79%
1 (foarte redusă)	0%	0%	0%	12,50%	8,70%

Referitor la nevoia de pregătire suplimentară pe segmentul managementul conținuturilor se poate observa în cazul profesorilor debutanți existența unei nevoi de formare 25% – în foarte mare măsură și în aceeași proporție (25%) – în mare măsură, ceea ce indică probabil faptul că această categorie are dificultăți în privința managementului conținuturilor. Comparativ cu răspunsurile oferite de celelalte cadre didactice chestionate, interes ușor mai crescut se remarcă de asemenea în cazul celor din categoriile 6–10 ani – 11,12% nevoie foarte mare și 22,23% nevoie mare de pregătire suplimentară și din categoria de vechime cuprinsă între 11–15 ani 16,67% au nevoie foarte mare de pregătire, respectiv 33,34% prezintă nevoie mare de pregătire în managementul conținuturilor.

**Tabelul III.39. *Opinia cadrelor didactice despre nevoia de pregătire suplimentară pe segmentul managementul conținuturilor***

Managementul conținuturilor	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (foarte mare)	25%	11,12%	16,67%	12,50%	4,35%
4 (mare)	25%	22,23%	33,34%	12,50%	17,40%
3 (medie)	37,50%	22,23%	0%	25%	60,87%
2 (redușă)	4,35%	33,34%	50%	37,50%	13,05%
1 (foarte redusă)	0%	11,12%	0%	12,50%	4,35%

Dintre profesorii cu vechime între 16–20 ani 12,50% consideră că au nevoie de pregătire pe acest segment iar dintre cei cu vechime peste 20 de ani 4,35% și respectiv 17,40% au această părere. Analiza acestora sugerează existența unor dificultăți în managementul conținuturilor mai ales în rândul cadrelor didactice cu experiență redusă în învățământ. Cu toate acestea datele înregistrate nu sunt concludente – nu întrunesc 70% dintre opiniile cadrelor didactice chestionate, pentru a considera oportună includerea acestui segment într-un program de formare.

Managementul elevilor cu probleme comportamentale a constituit o altă temă supusă analizei de nevoi de formare ale cadrelor didactice din învățământul primar. Datele din tabelul III.40. indică un interes foarte ridicat pentru această componentă. Prin urmare, se pare că profesorii cu vechime între 0–5 ani consideră în foarte mare măsură (50%) și în mare măsură (25%) faptul că necesită pregătire suplimentară în ceea ce privește managementul elevilor cu dificultăți comportamentale. Cadrele didactice din categoria 6–10 ani își manifestă interesul față de această problemă în proporție de 44,45% și respectiv 33,34%, iar cei din tranșa de vechime 11–15 ani exprimă în proporție de 33, 34% nevoie foarte mare de formare și respectiv 50% nevoie mare de formare pe segmentul managementul elevilor cu probleme comportamentale. Profesorii cu multă experiență sunt de asemenea interesați de tema anterior precizată majoritatea (50%) dintre cei cu vechime între 16–20 ani dar și (47,83%) cadre didactice cu vechime peste 20 de ani.

**Tabelul III.40. Opinia cadrelor didactice despre nevoia de pregătire suplimentară pe segmentul managementul elevilor cu probleme comportamentale**

Managementul elevilor cu probleme comportamentale	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (foarte mare)	50%	44,45%	33,34%	25%	17,40%
4 (mare)	25%	33,34%	50%	50%	47,83%
3 (medie)	25%	11,12%	16,67%	25%	30,44%
2 (redușă)	0%	11,12%	0%	0%	4,35%
1 (foarte redușă)	0%	0%	0%	0%	0%

Prin cumularea variantelor 5 (nevoie de pregătire suplimentară foarte mare) și 4 (nevoie mare de pregătire) se poate conchide faptul că pe acest segment majoritatea profesorilor, reprezentând toate categoriile de vechime, sunt deficitari la nivelul practicii educaționale pe această temă iar cadrele didactice percep nevoia acută de formare profesională în acest sens, probabil datorită numărului mare de elevi cu astfel de dificultăți existenți în școli.

Ultimul aspect vizat de acest item se referea la necesitatea formării pe segmentul strategii de self-management. Datele etalate în tabelul III.41. relevă importanță unui astfel de modul în opinia cadrelor didactice participante la sondaj. Astfel majoritatea cadrelor didactice (50%) din categoriile de vechime 0–5 ani, 6–10 ani , 11–15 ani și 16–20 ani exprimă opinia potrivit căreia ar avea într-o foarte mare măsură nevoie de pregătire suplimentară pe dimensiunea strategii de self-management.

**Tabelul III.41. Opinia cadrelor didactice  
despre nevoia de pregătire suplimentară pe segmentul strategii de self-management**

Strategii de self-management	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (foarte mare)	50%	55,56%	50%	50%	26,09%
4 (mare)	25 %	22,23%	33,34%	37,50%	60,87%
3 (medie)	25 %	11,12%	16,67%	12,50%	4,35%
2 (redușă)	0%	11,12%	0%	0%	4,35%
1 (foarte redusă)	0%	0%	0%	0%	4,35%

În procente de 60,87% și cadrele didactice cu vechime peste 20 de ani consideră că pregătirea pe această componentă este de mare importanță pentru ei. Interesant de remarcat este faptul că atât profesorii cu o bogată experiență la clasă cât și cei aflați la începutul sau la mijlocul carierei didactice, acordă o importanță majoră strategiilor de self-management. Acest lucru se explică prin faptul că subiecții investigați sunt conștienți de faptul că un profesor-manager pentru a modela comportamentul elevilor și a reuși să transforme o situație defavorabilă în una constructivă, trebuie să dispună de abilități de autocontrol emoțional și comportamental, de deprinderi de comunicare asertivă și de competența de a negocia în termeni de câștig–câștig.

Dintre segmentele de formare profesională analizate au fost selectate pentru a fi incluse într-un program de formare acelea care au întrunit procente peste 70% prin cumularea variantelor de răspuns nevoie de pregătire foarte mare (5) și mare (4). Am considerat faptul că ambele variate anterior indicate, relevă interesul crescut al cadrelor didactice chestionate pentru respectivul subiect. Prin urmare segmentele cu cea mai mare frecvență a alegerilor sunt: strategii de management al clasei, managementul elevilor cu probleme comportamentale și strategii de self-management.

La cerința adresată cadrelor didactice de a indica diferite aspecte pe care le accentuează în cadrul activității desfășurate la clasă, aceștia au prezentat opinii variate, după cum se poate observa din tabelul de mai jos:

**Tabelul III.42.*****Opinia cadrelor didactice referitoare la activitățile desfășurate cu precădere la clasă***

Varianta de răspuns	Vechime 0–5 ani		Vechime 6–10 ani		Vechime 11–15 ani		Vechime 16–20 ani		Vechime >20 ani	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Transmiterea/asimilarea informațiilor și cunoștințelor către elevi	5	62,50%	7	77,77%	3	50%	7	87,50%	14	60,86%
Formarea/dezvoltarea unor abilități/deprinderi practice ale elevilor;	7	87,50%	8	88,88%	6	100%	6	75%	21	91,30%
Formarea/dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor elevilor;	7	87,50%	8	88,88%	6	100%	8	100%	22	95,65%
Dezvoltarea de noi aptitudini ale elevilor;	6	75%	6	66,66%	0	0%	0	0%	14	60,86%
Gestionarea situațiilor de criză;	4	50%	2	22,22%	1	16,66%	4	40%	9	39,13%
Rezolvarea problemelor disciplinare;	5	62,50%	6	66,66%	1	16,66%	3	37,50%	8	34,78%
Comunicarea interpersonală.	7	87,50%	8	88,88%	4	66,66%	7	87,50%	19	82,60%

Conform datelor consemnate în tabelul III.42. reiese faptul că profesorii, indiferent de tranșa de vechime în care se încadrează, afirmă în unanimitate că în activitatea desfășurată la clasă, accentuează în primul rând formarea/dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor elevilor și formarea/dezvoltarea unor abilități/deprinderi practice ale elevilor. Procentele înregistrate pe aceste două variante de răspuns variază între 75% și 100%. De asemenea comunicarea interpersonală este considerată de către cadrele didactice chestionate un aspect frecvent accentuat în cadrul activităților instructiv-educative, procentele pe acest palier variind între 82,60% și 88,88%, exceptând profesori din categoria de vechime 11–15 ani, care menționează relevanța comunicării în proporție de 66,66%.

Din răspunsurile oferite rezultă faptul că accentul în desfășurarea activităților instructiv-educative se pune mai ales pe formare și dezvoltarea de abilități, atitudini



și comportamente ale elevilor, pe stimularea comunicării interpersonale. Potrivit scorurilor înregistrate în tabelul III.42., transmiterea informațiilor și cunoștințelor către elevi nu constituie neapărat obiectivul principal al cadrelor didactice în învățământul primar, procente variind între 50% în cazul tranșei de vechime 11–15 ani și 87,50% la cei cu experiență între 16–20 ani. Per ansamblu este mai puțin apreciată dezvoltarea de noi aptitudini elevilor, rezolvarea problemelor disciplinare și gestionarea situațiilor de criză, probabil datorită faptului că nu există interes și preocupare în acest sens sau situația de la clasă nu impune o astfel de abordare sau nu există timp suficient pentru ca profesorii să ia în considerare și aceste aspecte. Și aici însă întâlnim câteva excepții, este cazul cadrelor didactice din tranșa de vechime 0–5 ani, care menționează mai frecvent (peste 50%), faptul că sunt orientate și spre aspectele anterior menționate, dar și profesorii din următoarea categorie de vechime 6–10 ani, indică o predilecție în acest sens. Probabil că profesorii cu experiență mai redusă întâmpină dificultăți în ceea ce privește managementul clasei, fapt care îi determină să își concentreze eforturile asupra rezolvării problemelor disciplinare, a gestionării unor situații de criză sau dezvoltării de noi aptitudini elevilor.

La întrebarea care viza măsura în care cadrele didactice îi motivează pe elevi să își intensifice eforturile de învățare și să obțină rezultate cât mai bune, am înregistrat următoarele răspunsuri:

**Tabel III.43. Răspunsurile cadrelor didactice în legătură cu măsura în care îi motivează pe elevi pentru intensificarea eforturilor de învățare și obținerea de rezultate superioare**

Varianta de răspuns	Vechime 0–5 ani	Vechime 6–10 ani	Vechime 11–15 ani	Vechime 16–20 ani	Vechime >20 ani
	%	%	%	%	%
5 (într-o foarte mare măsură)	37,50%	66,67%	83,34%	50%	47,83%
4 (în mare măsură)	62,50%	33,33%	16,66%	50%	43,48%
3 (în medie măsură)	0%	0%	0%	0%	8,70%
2 (într-o măsură redusă)	0%	0%	0%	0%	0%
1 (într-o măsură foarte redusă)	0%	0%	0%	0%	0%

Se poate remarca din tabelul III.43. o unanimitate a opiniilor cadrelor didactice din toate categoriile de vechime cu privire la contribuția foarte mare și mare a acestora în ceea ce privește motivarea elevilor în vederea intensificării eforturilor de învățare și obținere a rezultatelor superioare. La polul opus nu se situează nici un răspuns. O explicație ar putea consta în faptul că respondenții s-au încadrat în limitele dezirabilității sociale.

La solicitarea de a clasifica rolurile pe care trebuie să le îndeplinească la clasă un profesor, am înregistrat următoarele răspunsuri:

**Tabelul III.44. Opinia cadrelor didactice**  
*referitoare la rolurile îndeplinite de profesor în activitatea desfășurată la clasă*

Varianta de răspuns	Vechime 0–5 ani		Vechime 6–10 ani		Vechime 11–15 ani		Vechime 16–20 ani		Vechime >20 ani	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lider	5	62,50%	3	33,33%	0	0%	2	25%	7	30,43%
Factor exterior	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Formator	8	100%	9	100%	6	100%	7	87,50%	23	100%
Gardian	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Judecător	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	4,34%
Consilier	5	62,50%	8	88,88%	4	66,66%	6	75%	18	78,26%

În tabelul III.44. se observă că este valorizat în principal rolul de formator al profesorului de către toate cadrele didactice indiferent de vechimea în învățământ. De asemenea foarte frecvent menționat, peste 75%, este rolul de consilier mai ales în opinia cadrelor didactice cu vechime între 6–10 ani, 16–20 ani și mai mare de 20 de ani, precum și cel de lider în cazul cadrelor didactice debutante (62,50%) și într-o mai mică măsură (33,33%) a celor cu vechime între 6–10 de ani. Rolul de factor exterior nu este menționat de nici un cadru didactic de asemenea nici cel de gardian nu are alocat vreun răspuns din parte subiecților chestionați. Menționăm faptul că o pondere foarte mică (4,34%) este atribuită de către cadrele didactice cu vechime peste 20 de ani în învățământ rolului de judecător. Unanimitatea răspunsurilor sugerează faptul că profesorii percep implicațiile rolului pe care îl joacă în cadrul școlii și sunt conștienți de varietatea formelor prin care îi modelează pe elevi.

Chestionarul adresat cadrelor didactice a cuprins și câteva întrebări deschise, urmărind să investigăm opinia acestora în acord cu diferite aspecte ale managementului clasei de elevi, fără a li se sugera răspunsul. Opiniile au fost grupate în funcție de frecvența menționării lor și apoi scorurile au fost transformate în procente.

Pentru prima întrebare cu răspuns deschis prezentăm în continuare frecvențele și procentele răspunsurilor oferite de cadrele didactice, relativ la comportamentele pozitive dezvoltate și promovate în relația cu elevii în timpul orelor (tabelul III.45.). Analiza acestora sugerează faptul că profesorii privesc comunicarea, cooperarea și respectul reciproc, drept instrumente principale în raporturile stabilite cu elevii, indicându-le în proporție de peste 77%. Un număr mai redus de cadre didactice au indicat faptul că promovează alte tipuri de comportamente așa cum reiese din tabelul III.45.: ascultarea activă (57,40%) implicarea (46,29%) și încrederea în sine (35,18%). De asemenea crearea unui climat favorabil studiului este o preocupare numai pentru 64,81% dintre subiecții chestionați.

**Tabelul III.45. *Opinia cadrelor didactice privind comportamentele pozitive promovate și dezvoltate în relația cu elevii în timpul orelor***

<b>Răspunsuri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Cooperarea	50	92,59%
Comunicarea	45	83,33%
Respectul reciproc	42	77,77%
Crearea unui climat favorabil studiului	35	64,81%
Ascultarea activă	31	57,40%
Implicarea	25	46,29%
Încrederea în sine	19	35,18%

Faptul că foarte multe cadre didactice menționează cooperarea ca și comportament pozitiv promovat și dezvoltat în relația cu elevii, este îmbucurător, însă cu toate acestea o bună cooperare și comunicare are la bază stimularea ascultării active și a implicării elevilor în activitățile educaționale organizate de profesor.

Înregistrând opiniilor cadrelor didactice cu privire la cele mai frecvente puncte forte ale activității desfășurate, din punctul de vedere al managementului clasei de elevi, am realizat sinteza datelor și le-am prezentat în tabelul III.46.:

**Tabelul III.46. *Opinia cadrelor didactice privind punctele forte ale activității desfășurate din perspectiva managementului clasei de elevi***

<b>Răspunsuri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Comunicarea	52	96,29%
Cooperarea	48	88,88%
Respectarea regulilor clasei	43	79,62%
Rezolvarea situațiilor de criză	37	68,51%
Încredere și respect reciproc	35	64,81%
Creativitatea	29	53,70%
Empatia	23	42,59%
Implicarea	20	37,03%

Analizând datele din tabelul III.46. se poate remarca percepția cadrelor didactice asupra rolului de manager al clasei. Accentul se pune ca și la itemul precedent tot pe comunicare (96,29%) și cooperare (88,88%), ca principale instrumente de management, de menționat ar fi și importanța pe care o atribuie regulilor clasei (79,62%). Foarte puțini dintre profesorii chestionați, indică printre punctele forte ale activității lor din perspectiva managementului clasei, creativitatea (53,70%), empatia (42,59%) și implicarea (37,03%).

Un alt item al chestionarului a vizat identificarea temelor de interes ale profesorilor în calitate de cursanți la programul de formare în domeniul managementului clasei de elevi. Răspunsurile au fost grupate în categorii și prezentate în funcție de frecvența menționării lor (vezi tabelul III.47.):

**Tabelul III.47. Răspunsurilor cadrelor didactice referitoare la principalele teme de interes în calitate de cursant la un program de formare în domeniul managementului clasei de elevi**

<b>Răspunsuri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Strategii de management al clasei	53	98,14%
Managementul clasei de elevi cu ADHD	50	92,59%
Prevenirea și rezolvarea problemelor disciplinare	47	87,03%
Gestionarea situațiilor de criză	40	74,07%
Dezvoltarea personală	38	70,37%
Îmbunătățirea relațiilor interpersonale	31	57,40%
Comunicarea cu elevii	24	44,44%

Se remarcă faptul că cel mai frecvent au fost indicate strategiile de management al clasei (98,14%), urmate apoi managementul clasei cu elevi cu ADHD (92,59%), prevenirea și rezolvarea problemelor disciplinare (87,03%), gestionarea situațiilor de criză (74,07%) dar și dezvoltarea personală (70,37%), ca teme de interes în cadrul unui program de formare în domeniul managementului clasei de elevi. Aceste considerații asociate și altor opinii menționate pe parcursul investigației se vor constitui ca potențiale puncte de pornire în cercetarea de față.

Ultimul item al chestionarului a vizat principalele motivații pentru care cadrele didactice sunt dispuse să participe la un program de formare profesională în domeniul managementului clasei de elevi. Răspunsurile sunt consemnate în tabelul III.48.:

Se poate constata din tabelul III.48. faptul că toate cadrele didactice, indiferent de tranșa de vechime, consideră că motivația principală, pentru care sunt dispuse să participe la un program de formare, este îmbunătățirea activității didactice, ceea ce demonstrează faptul că profesorii conștientizează influența managementului clasei asupra eficienței activității instructiv-educative. Curiozitatea este o alt tip de motivație care îi determină pe profesori să participe la un program de formare în domeniul managementului clasei, întrunind frecvențe mai însemnate în cazul cadrelor didactice din tranșa de vechime 11–15 ani (33,33%) și peste 20 de ani (34,78%).

Referitor la promovarea în cariera didactică, se observă din tabelul III.48. o motivație mai intensă a cadrelor didactice din tranșele de vechime 11–15 ani (33,33%) și 16–20 ani (37,50%), probabil datorită faptului că au în vedere obținerea gradului didactic I în învățământ. De asemenea nevoia acumulării de credite este menționată ca motivație pentru participarea la un program de formare, cu precă-

dere de către profesorii din tranșele de vechime 16–20 de ani (37,50%) și peste 20 de ani (13,05%). Considerăm că această variantă de răspuns se înscrie în limitele dezirabilității sociale manifestate de profesori, pentru faptul că foarte mulți admit în alte circumstanțe, că sunt puternic interesați de creditele ce însoțesc un program de formare.

**Tabelul III.48. Răspunsurilor cadrelor didactice vizavi de principalele motivații pentru care sunt dispuse să participe la un program de formare în domeniul managementului clasei**

Varianta de răspuns	Vechime 0–5 ani		Vechime 6–10 ani		Vechime 11–15 ani		Vechime 16–20 ani		Vechime >20 ani	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Curiozitatea	2	25%	2	22,22%	2	33,33%	2	25%	8	34,78%
Îmbunătățirea activității didactice	8	100%	9	100%	5	83,33%	7	87,50%	2	95,65%
Promovarea în cariera didactică	2	25%	2	22,22%	2	33,33%	3	37,50%	3	13,04%
Nevoia acumulării unui anumit număr de credite transferabile	1	12,50%	1	11,11%	0	0%	3	37,50%	3	13,04%
Alte motivații	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

### III.3. Administrarea pre-testului

Cercetarea realizată inițial în cadrul etapei constatative a oferit o perspectivă de ansamblu referitoare la percepției cadrelor didactice asupra stilurilor de management al clasei, tipurilor de manifestare, a nivelului de cunoștințe și strategii specifice conducerii clasei de elevi, precum și a nevoilor de formare suplimentară pe anumite segmente ale managementului clasei. De asemenea, etapa preliminară a cercetării a oferit posibilitatea cunoașterii climatului socio-afectiv al claselor din învățământul primar, din perspectiva atmosferei colegiale, a interrelaționării, a muncii în grup și a relației clasei cu cadrul didactic. Informațiile obținute în etapa studiului constatativ, alături de concluziile desprinse din studiul bibliografic, au condus la conturarea primelor direcții de intervenție pedagogică.

Referitor la selectarea populației investigate în cadrul pre-testului, aceasta s-a realizat pe baza procedurii eșantionării aleatorii simple, fiind selectate cadre didactice din învățământul primar și care și-au exprimat dorința de a participa la un program de formare pe segmentul metode și strategii de management al clasei. În ceea ce privește variabila climatul socio-afectiv al clasei aceasta a fost măsurată în această etapă la clasele la care activau cadrele didactice selectate în cadrul pretestului. După

cum am precizat în subcapitolul III.1.2.3. chestionarul pentru măsurarea climatului socio-afectiv nu a fost aplicat elevilor din clasa I (pe care inițial doream să-i introduc în lotul de subiecți investigați), deoarece complexitatea problematicii urmărite a făcut ca răspunsurile oferite de aceștia să fie aleatorii sau incomplete într-o proporție foarte mare, chiar în condițiile adaptării formei de prezentare a întrebărilor la particularitățile de vârstă și capacitatea de înțelegere a acestora.

În subcapitolul IV.4.4. al prezentei lucrări, destinat structurării experimentului formativ sunt prezentate detaliat caracteristicile eșantioanelor de subiecți.

Datorită faptului că în cadrul experimentului formativ obiectivul principal îl reprezintă introducerea la nivelul loturilor de subiecți a unui program de intervenție în scopul optimizării stilurilor manageriale a cadrelor didactice, cât și în vederea ameliorării climatului socio-afectiv al claselor, am considerat necesar să analizez inițial echivalența eșantioanelor experimentale și de control.

Proba specifică pentru pre-test (anexa nr. 3) în cazul profesorilor a constatat într-un chestionar administrat pentru a evidenția trăsăturile activității instructiv-educative ce pot fi asociate cu prezența dimensiunilor caracteristice stilului managerial. Ca urmare a aplicării chestionarului din pre-test am dorit să conturăm o imagine asupra dimensiunilor stilurilor manageriale, organizate în funcție de gradul de intervenție al cadrului didactic pe două categorii. Astfel prima categorie include acele *dimensiuni cu un grad ridicat de intervenție* al profesorului, și anume:

- *Capacitatea de disciplinare* – implicarea elevilor în stabilirea regulilor, verificarea respectării regulilor și aplicarea măsurilor coercitive atunci când se constată abateri.
- *Monitorizarea/controlul clasei* – controlul comportamentului elevilor, verificarea sistematică a nivelului de înțelegere al elevilor și a realizării sarcinilor de lucru, coordonarea simultană a mai multor grupuri/activități.
- *Gestionarea timpului și a materialului didactic* – identificarea și integrarea celor mai relevante mijloace didactice necesare activității, dimensionarea potrivită a duratei activităților și a secvențelor de instruire, gestionarea eficientă și incluzivă a mediului clasei.
- *Orientarea spre sarcina didactică* – organizarea și planificarea activității clasei, încadrarea în termene, estimarea corectă a sarcinilor pentru fiecare elev în parte, selectarea de strategii didactice pentru stimularea învățării, accentuarea importanței dezvoltării cognitive.

Scorurile foarte mari la *dimensiunile centrate pe control*, indică faptul că profesorii practică stiluri manageriale puternic intervenționiste, doresc să controleze foarte mult atât situațiile de învățare cât și comportamentul elevilor, prin stabilirea și verificarea respectării regulilor, prin organizarea riguroasă a activității didactice și implicarea maximală a elevilor în sarcinile de învățare.

Cea de-a doua categorie stabilită face referire la dimensiunile stilurilor manageriale care descriu un nivel redus al intervenției cadrului didactic. Acestea sunt prezentate în continuare:

- *Flexibilitate* – capacitatea de a înțelege și de a se face înțeles, manifestarea flexibilității în comportamentul față de elevi, adaptarea cu succes la orice situație.
- *Competența diagnostică* – capacitatea de a identifica posibilitățile și potențialul elevilor, capabil să simtă nivelul de înțelegere al elevului și să se coabore la nivelul lui atunci când îl instruește.
- *Competențe de comunicare* – capacitatea de a transmite eficient cunoștințele sale și celorlalți, prin ceea ce transmite îi influențează pe elevi, îmbinarea armonioasă a comunicării verbale cu cea non-verbală și para-verbală.
- *Orientarea spre elevi* – receptivitate și tact față de cerințele elevilor, capacitatea de transpunere în poziția interlocutorului, înțelegere față de problemele elevilor
- *Capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back* – reflectează și evaluează propria activitate, identifică propriile limite și manifestă dorința de autodepășire, reacționează adecvat la criticile primite.

Scorurile foarte mari la *dimensiunile centrate pe interacțiune* indică faptul că profesorii practică stiluri manageriale care au la bază o intervenție redusă și un nivel scăzut al controlului. Cadrele didactice abordează stiluri manageriale orientate spre dezvoltarea relațiilor interpersonale, stimularea comunicării la nivelul grupului, organizează activitățile didactice în funcție de nevoile și interesele elevilor, au în vedere abordări flexibile ale situațiilor și problemelor cu care se confruntă la clasă și de asemenea reflectează asupra deciziilor și procedurilor aplicate, optimizându-le în funcție de feed-back-ul primit de la elevi.

Referitor la chestionarul administrat elevilor (anexa nr. 4) în pre-test aceasta a avut ca scop evidențierea:

- *atmosferei clasei de elevi*, din punctul de vedere al cooperării cu colegii, al posibilității de manifestare liberă, al sprijinului primit din partea celorlalți, al interacțiunilor și comunicării, al siguranței și stării de bine comune, al emoțiilor pozitive trăite de elevi.
- *impactul muncii în clasă și al temelor pentru acasă asupra climatului clasei*, gradul în care acestea stimulează elevii, susțin efortul depus și sunt percepute ca utile și interesante în contextul învățării în grupul-clasă.
- *relația dintre elevi/clasă și cadrul didactic* din perspectiva disponibilității cognitive și afective manifestate de profesor, a empatizării profesorului cu elevii, a accesibilizării conținuturilor predate, a susținerii elevilor cu probleme și a aprecierilor și feed-back-ului constructiv oferit elevilor.

Toate aceste aspecte au fost stabilite și analizate în acord cu teoriile situaționale ale stilului managerial (Hersey, P., Blanchard, 1985, K., Fiedler, F., 1967, Forsyth, P. B., și Hoy, W., 2001, Iucu, R., 2000): *situații favorabile și situații nefavorabile, orientarea spre sarcină, orientarea spre relații, moralul, satisfacția și performanțele, influența în planul interacțional-pedagogic, raportarea stilului la particularitățile concrete ale solicitărilor câmpului educațional*. Teoriile privind caracteristicile climatului clasei (Anderson, 1982, Rumberg, 1987, Hom, 1997, Blank și Kershaw, 1998): *așteptările superioare formulate de către profesori, mediul de învățare sănătos, moralul ridicat al profesorilor și al elevilor deopotrivă, tratarea echitabilă și pozitivă a elevilor, angajarea activă a acestora în procesul de predare-învățare, relațiile pozitive stabilite la nivelul clasei*. Orientarea spre aspectele anterior menționate a avut ca punct de plecare și rezultatele inițiale ale etapei constatative, acestea remarcându-se ca elemente subliniate de către cadrele didactice ca având semnificație crescută în raport cu managementul clasei. Intervenția pedagogică experimentală se va baza pe aceste puncte și va construi un sistem coerent de acțiuni ce au ca finalitate optimizarea abordării manageriale a clasei și creșterea calității climatului socio-afectiv.

### **III.3.1. Rezultatele pre-testului**

#### **III.3.1.1. Rezultate obținute ca urmare a administrării chestionarului privind investigarea stilurilor manageriale ale cadrelor didactice**

Pentru analiza statistică a răspunsurilor subiecților la chestionarul aplicat, respectiv a semnificației statistice a răspunsurilor oferite, am utilizat, în acord cu caracterul întrebărilor, criteriul statistic t pentru stabilirea semnificației dintre medii. Astfel întrebările au presupus o apreciere cantitativă a aspectelor exprimate în itemii chestionarului și au permis stabilirea unor medii a răspunsurilor date de cadrele didactice și compararea acestora între lotul experimental și cel de control cu ajutorul testului t. precizăm că am utilizat sistemul de prezentare a rezultatelor înregistrate sub formă de medii, acestea fiind efectuate în acord cu scala de răspuns (1 însemnând dezacord total, iar 5 acord total). Media minimă și media maximă diferă de la o dimensiune la alta a chestionarului în funcție de numărul de itemi alocați, astfel pentru dimensiunea stabilirea/respectarea regulilor media minimă este 10, media maximă este 50 iar valoarea de mijloc a rezultatului măsurătorii efectuate este 25; pentru dimensiunea flexibilitate media minimă este 9, media maximă este 45 iar valoarea de mijloc a rezultatului măsurătorii efectuate este 22,5; pentru dimensiunea monitorizarea/controlul clasei media minimă este 12, media maximă este 60 iar valoarea de mijloc a rezultatului măsurătorii efectuate este 30; pentru dimensiunea utilizarea timpului și a materialului didactic, media minimă este 12, media maximă este 60 iar valoarea de mijloc a rezultatului măsurătorii efectuate este 30; pentru dimensiunea competență diagnostică media minimă este 11, media maximă este 55 iar valoarea de



mijloc a rezultatului măsurătorii efectuate este 27,5; pentru dimensiunea competențe de comunicare media minimă este 11, media maximă este 55 iar valoarea de mijloc a rezultatului măsurătorii efectuate este 27,5; pentru dimensiunea orientare spre elevi media minimă este 13, media maximă este 65 iar valoarea de mijloc a rezultatului măsurătorii efectuate este 32,5; pentru dimensiunea orientarea spre sarcină media minimă este 9, media maximă este 45 iar valoarea de mijloc a rezultatului măsurătorii efectuate este 22,5 iar pentru dimensiunea capacitate de introspecție și autoevaluare media minimă este 10, media maximă este 50 iar valoarea de mijloc a rezultatului măsurătorii efectuate este 25.

În tabelul III.49. sunt prezentate mediile obținute în urma analizei statistice a răspunsurilor cadrelor didactice din învățământul primar, ce reflectă starea de fapt referitoare la prezența și manifestarea caracteristicilor stilului managerial practicat la clasă. După cum se observă este verificată comparabilitatea statistică existentă între loturile experimentale și cele de control, fapt demonstrat de valorile testului t, respectiv de mărimea pragurilor de semnificație asociate acestuia ( $p > 0.05$ ).

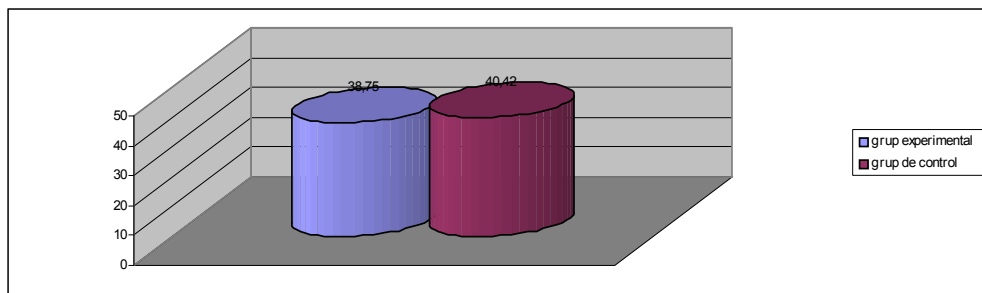
**Tabelul III.49. Date comparative obținute în etapa de pre-test privind manifestarea caracteristicilor stilului managerial practicat la clasă**

<b>Dimensiunile stilului managerial</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>Capacitatea de disciplinare</i>	E – C	38,75 – 40,42	0,013	>.050
<i>Monitorizarea/controlul clasei</i>	E – C	48,45 – 51,20	0,003	>.050
<i>Gestionarea timpului/materialului didactic</i>	E – C	43,87 – 44,17	0,418	>.050
<i>Orientare spre sarcina didactică</i>	E – C	39,07 – 39,85	0,207	>.050
<i>Flexibilitatea</i>	E – C	35,90 – 36,45	0,206	>.050
<i>Competență diagnostică</i>	E – C	45,90 – 45,97	0,002	>.050
<i>Competențe de comunicare</i>	E – C	42,97 – 45,97	0,003	>.050
<i>Orientare spre elevi</i>	E – C	50,10 – 53,02	0,004	>.050
<i>Capacitatea de introspecție și autoevaluare</i>	E – C	40,05 – 40,77	0,225	>.050

Din datele tabelului III.49. se poate constata un grad destul de înalt al aprecierilor realizate de cadrele didactice în legătură cu dimensiunile stilului managerial, evidențiat prin nivelul mediu înspre mare al mediilor înregistrate atât în cazul lotului experimental cât și a celui de control. Astfel stilul managerial este definit prin raportare la capacitatea de disciplinare, flexibilitate, controlul clasei, gestionarea timpului și a materialului didactic, competența diagnostică, abilitățile de comunicare, orientarea spre elevi, orientarea spre sarcina didactică, precum și capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back. Din analiza mediilor se observă o mai slabă apreciere de către cadrele didactice chestionate a capacității de disciplinare, a flexibilității și a capacității de introspecție și de răspuns la feed-back, în raport cu valoarea de mijloc a măsurătorilor efectuate. O posibilă explicație vizează

percepția distorsionată a flexibilității în contextul clasei, înțelegă cel mai frecvent drept lipsa controlului asupra colectivului sau incapacitatea cadrului didactic de a gestiona situațiile. Un alt aspect mai puțin apreciat și aplicat la clasă sunt regulile și rutinele necesare pentru un bun management și tot în acest registru se încadrează și capacitatea cadrului didactic de a reflecta sistematic și critic asupra propriei prestații și de a restructura acele aspecte nefuncționale în relația cu grupul. Prin urmare am considerat că este indicat să evidențiem suplimentar și reprezentarea grafică a valorii răspunsurilor oferite de profesori, pentru o imagine comparativă mai clară. Evidențierea caracteristicilor stilului managerial practicat la clasă de către cadrele didactice supuse investigației este prezentată pe cele două categorii expuse anterior în subcapitolul III.3. și este ilustrată sub formă de reprezentări grafice, pentru o mai bună înțelegere.

Referitor la prima dimensiune măsurată prin chestionarul aplicat în pre-test, *capacitatea de disciplinare*, itemii care compun această dimensiune vizează surprinderea unor comportamente precum explicarea motivelor din spatele regulilor și deciziilor luate, reacții prompte ale cadrului didactic în cazul încălcării regulilor, discutarea cu elevii a regulilor înainte de a le stabili, oferirea de feed-back sistematic tuturor elevilor despre comportamentul lor social, formularea de așteptări clare despre comportamentul social al elevilor, determinarea elevilor pentru a respecta regulile și sancționarea acelor elevi care nu respectă regulile clasei.

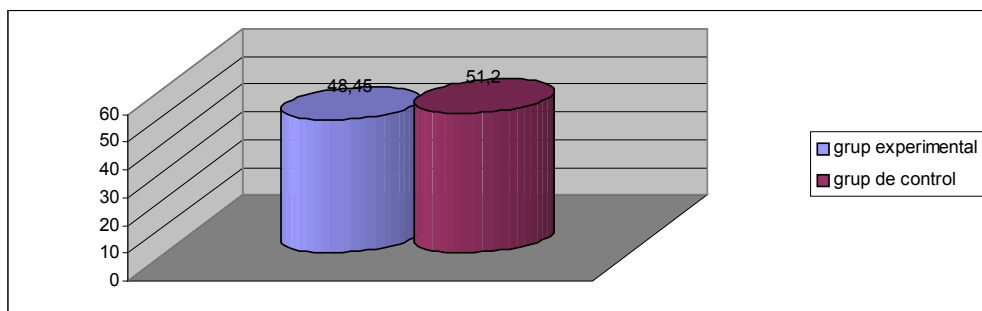


**Figura III.1. Reprezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice referitoare la capacitatea de disciplinare (pre-test)**

Reprezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice privind gradul de implicare al elevilor în stabilirea regulilor, verificarea respectării regulilor și aplicarea măsurilor coercitive atunci când se constată abateri (figura III.1.) evidențiază rolul destul de important pe care cadrele didactice îl atribuie stabilirii și respectării regulilor clasei. Atât în cazul lotului experimental cât și a celui de control se remarcă valori peste medie (25) ceea ce evidențiază dezvoltarea la un nivel ușor peste medie a *capacității de disciplinare* a loturilor studiate. Totuși comparând cu distribuția rezultatelor la celelalte dimensiuni măsurate prin chestionar se remarcă faptul că profesorii nu

atribuie o relevanță atât de mare stabilirii de reguli precum se întâmplă în cazul celorlalte dimensiuni investigate.

O altă categorie de itemi a vizat *gradul de monitorizare și de control al clasei* definit drept capacitatea de a verifica sistematic nivelul de înțelegere al elevilor, coordonarea simultană a mai multor grupuri/activități. Itemii componenți fac referire la controlarea consecventă a mediului clasei, gradul de stăpânire al clasei, monitorizarea restului clasei atunci când profesorul oferă indicații individuale elevilor, verificarea nivelului de înțelegere al elevilor, intervenția promptă pentru a rezolva problemele ivite.



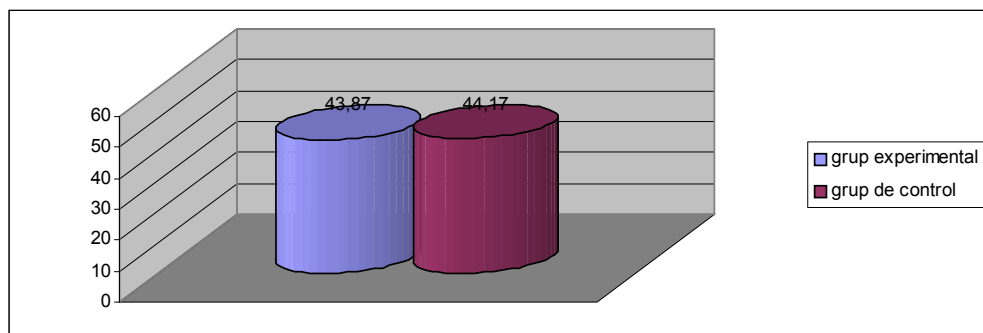
**Figura III.2. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la monitorizarea/controlul clasei de elevi (pre-test)**

Din reprezentarea grafică (figura III.2.) a răspunsurilor pentru *dimensiunea monitorizare/control* se poate evidenția nevoia foarte mare de control, pe care o indică mediile înregistrate, cu mult deasupra valorii centrale (30) a măsurătorilor efectuate, atât în ceea ce privește grupul experimental cât și pe cel de control. Explicația poate fi raportată la faptul că profesorii manifestă un grad destul de mare de autoritarism, mai ales dacă comparăm aceste valori cu cele înregistrate în cazul dimensiunii *flexibilitate*, unde mediile înregistrate sunt vizibil mai mici, ceea ce denotă tendința cadrelor didactice de a menține permanent sub supraveghere clasa și de a delega mai puțin elevilor responsabilitatea formării sau autocontrolul.

*Dimensiunea gestionarea timpului/materialului didactic*, a fost operaționalizată în chestionarul privind investigarea stilului managerial prin itemii ce fac referire la respectarea programului de desfășurare a activităților didactice, evitarea întreruperilor, implicarea totală în sarcină a elevilor, planificarea succesiunii activităților și respectarea termenelor, integrarea eficientă a tuturor mijloacelor didactice necesare pentru activitate, accesul facil al elevilor la materialul didactic.

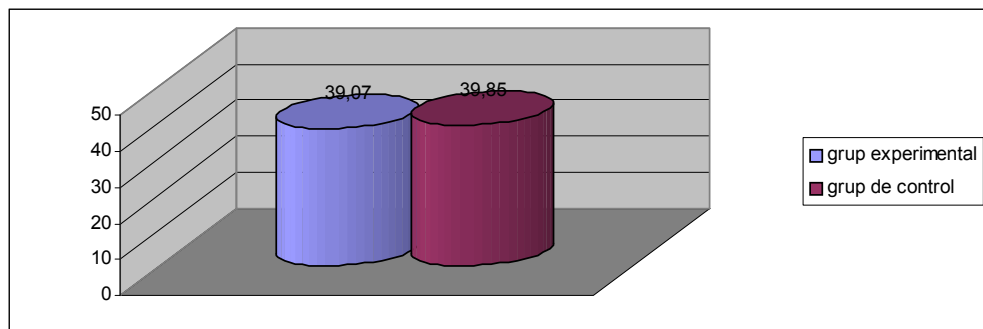
Din reprezentarea grafică (figura III.3.) se poate observa faptul că atât în cazul lotului experimental cât și al celui de control diferențele dintre medii sunt nesemnificative din punct de vedere statistic (testul t are valoarea de 0,418 la  $p > 0,05$ ). Și în acest caz echivalența celor două loturi în etapa de pre-test este probată. Valorile

mediilor se situează peste valoarea de mijloc a măsurătorilor efectuate (30), ceea ce indică faptul că această dimensiune – *gestionarea timpului și a materialului didactic*, este apreciată ca fiind destul de importantă în definirea stilului managerial. O explicație posibilă o constituie faptul că încă din timpul formării inițiale a cadrelor didactice se pune accent pe dezvoltarea acestei abilități în vederea organizării optime a activității instructiv-educative.



**Figura III.3. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la gestionarea timpului și a materialului didactic (pre-test)**

O altă dimensiune a chestionarului privind stilul managerial a vizat *orientarea spre sarcina didactică* a profesorilor, înțelesă ca și organizarea și planificarea muncii proprii, încadrarea în termene, estimarea corectă a sarcinilor pentru fiecare elev în parte, rezistență la suprasolicitări prin adoptarea unor strategii de lucru adecvate, preocupare pentru ceea ce învață elevii, pentru perfecționarea lor, organizarea de activități didactice foarte diversificate, preocuparea constantă pentru atingerea obiectivelor educaționale, îmbogățirea permanentă a propriilor cunoștințe.



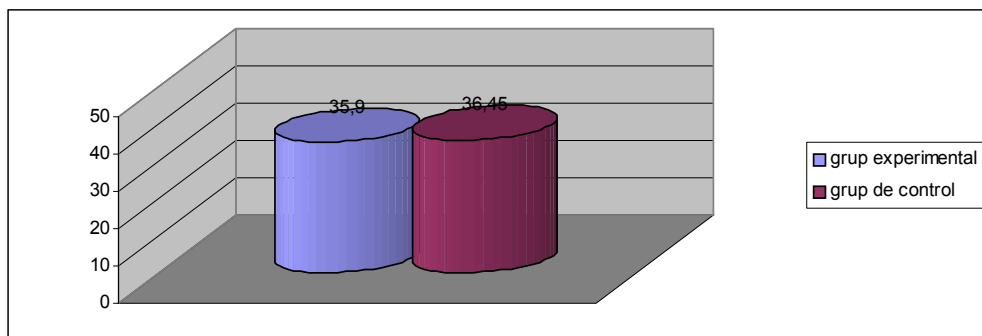
**Figura III.4. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la orientarea spre sarcină (pre-test)**

Analizând figura III.4. se poate remarca faptul că această componentă a stilului managerial este considerată de mare importanță în activitatea la clasă a cadrelor

didactice. Mediile obținute în urma analizei statistice a răspunsurilor profesorilor raportate la problematica expusă mai sus au arătat că între lotul experimental și cel de control este verificată comparabilitatea statistică existentă, fapt demonstrat de valorile testului  $t$ , respectiv de mărimea pragurilor de semnificație asociate acestuia ( $p > 0.05$ ). comparând dimensiunile orientarea spre sarcina didactică cu orientare spre elevi se remarcă valori mai mari ale mediilor în cazul dimensiunii orientare spre elevi, fapt oarecum surprinzător, dar explicabil prin particularitățile psihologice ale categoriei de vârstă cu care cadrele didactice chestionate își desfășoară activitatea.

Pentru cea de-a doua categorie de dimensiuni ale stilurilor manageriale, axate pe interacțiune, etalăm în cele ce urmează scorurile obținute în pre-test de lotul experimental și de control.

Dimensiunea *flexibilitate* înțelege drept capacitatea de a înțelege și de a se face înțeles, manifestarea flexibilității în comportamentul față de elevi, adaptarea cu succes la orice context școlar, iar itemii care cuprind această dimensiune se focalizează pe comportamente precum, capacitatea de a reacționa adecvat față de elevii neascultători, planificarea flexibilă a activităților didactice sau adaptarea lor la nevoile și interesele elevilor, atitudinea maleabilă față de elevi atât în situații critice cât și în situații normale, acceptarea greșelilor proprii sau ale elevilor, gradul de acceptare al zgomotului din clasă.

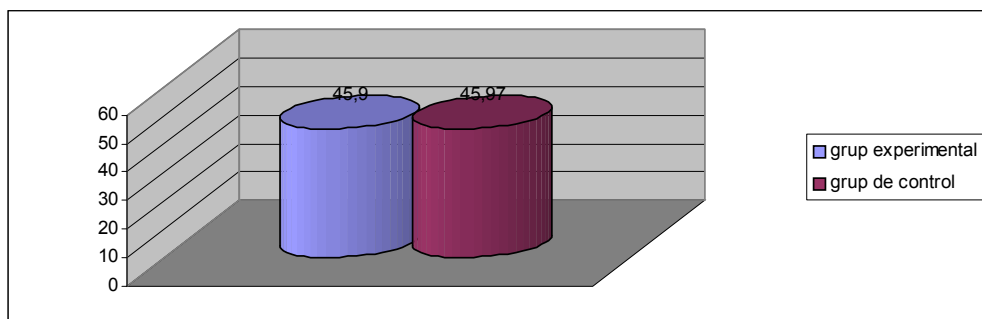


**Figura III.5. Reprezentarea grafică a opiniilor privind flexibilitatea cadrelor didactice în contextul managementului clasei de elevi (pre-test)**

În figura III.5. este redată reprezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice privind *flexibilitatea* acestora în contextul managementului clasei. Menționez faptul că valorile testului  $t$ , respectiv de mărimea pragurilor de semnificație asociate acestuia ( $p > 0.05$ ) au demonstrat comparabilitatea statistică existentă între loturile experimentale și cele de control. Mediile obținute în urma analizei statistice reflectă faptul că majoritatea profesorilor consideră destul de importantă această componentă a stilului managerial, media rezultatelor situându-se peste valoarea de mijloc a rezultatelor măsurărilor efectuate (22,5). Comparând însă și cu scorurile medii obținute

la dimensiunile *monitorizarea/controlul clasei*, *competența diagnostică și orientare spre elevi* se remarcă valori mai mici ale mediilor raportate la valorare de mijloc a fiecărei dimensiuni, probabil datorită faptului că profesorii consideră de multe ori *flexibilitatea* drept o slăbiciune manifestată în relația cu elevii.

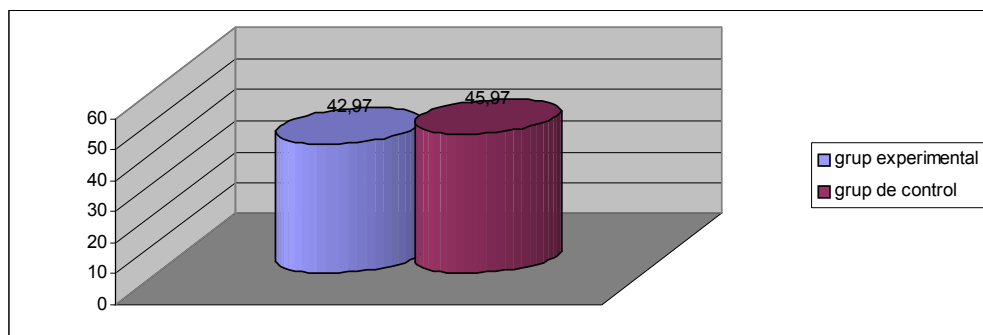
O altă categorie de itemi a vizat aprecierea *competenței diagnostice*, mai precis a capacității de a identifica posibilitățile și potențialul elevilor, de a percepe nivelul de înțelegere al elevului și de a se adapta la nivelul lui atunci când îl instruește, de a identifica și sprijini elevii cu performanțe scăzute, de a oferi explicații suplimentare în funcție de cunoștințele individuale ale elevilor clasei.



**Figura III.6. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la competența diagnostică (pre-test)**

În figura III.6. sunt ilustrate rezultatele înregistrate de cadrele didactice chestionate referitor la impactul competenței diagnostice asupra stilului managerial practicat. Reiese o similaritate destul de crescută a răspunsurilor, în cazul celor două loturi, mediile reflectând faptul că profesorii consideră în general faptul că a reuși să diagnostichezi corect și prompt este o abilitate de bază a profesorului-manager, dovadă în acest sens fiind valorile foarte mari ale mediilor celor două loturi raportate la valoarea centrală a măsurătorilor efectuate (27,5). Explicația rezidă probabil în faptul că profesorii sunt mai ales preocupați de transmiterea de cunoștințe elevilor și de eficiența procesului de predare–învățare–evaluare.

În ceea ce privește *competențele de comunicare*, definite de către cadrele didactice în etapa constatativă drept capacitatea de a transmite eficient cunoștințele sale și celorlalți, de a influența prin mijloace verbale, non-verbale și para-verbale comportamentul elevilor, itemii care au făcut referire la această dimensiune pot fi descriși după cum urmează: discut chiar și cu elevii mai dificili, reușesc să discut cu elevii chiar și chestiuni personale, răspund întotdeauna întrebărilor dificile adresate de elevi, reușesc să îi conving pe elevi de necesitatea activităților propuse, transmit esențialul prin cuvinte puține, subliniez explicațiile cu exemple din propria activitate, susțin comunicarea didactică prin dinamism și distributivitatea atenției.



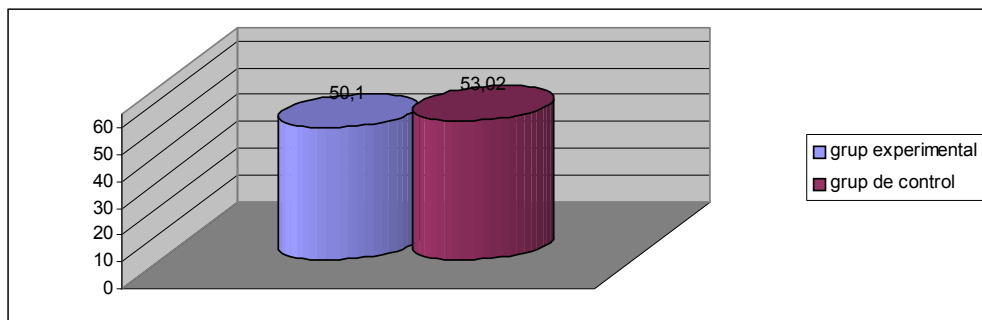
**Figura III.7. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la competențele de comunicare (pre-test)**

Din analiza figurii III.7. rezultă faptul că profesorii investigați apreciază relevanța competențelor de comunicare în componența stilului managerial al cadrului didactic, dovadă sunt scorurile înregistrate situate mult peste valoare de mijloc (27,5) a măsurătorilor realizate. Mediile comparative ale răspunsurilor ce reflectă această opinie nu au înregistrat diferențe semnificative la nivelul lotului experimental și de control. În acest context explicația poate fi conștientizarea de către cadrele didactice a impactului pe care abilitățile de comunicare superior dezvoltate pot contribui la optimizarea procesului educativ precum și la managementul de succes al clasei de elevi. O altă explicație posibilă nu numai în cazul acestei dimensiuni dar și pentru cele, la care s-au observat medii mult peste valoarea de mijloc a măsurătorilor efectuate, poate fi pusă pe seamă dezirabilității sociale, fenomen specific anchetei pe bază de chestionar.

Referitor la cea de a șaptea dimensiune măsurată prin chestionarul aplicat în pre-test, *orientare spre elevi*, itemii care compun această dimensiune vizează surprinderea unor comportamente precum receptivitate și tact față de cerințele elevilor, capacitatea de transpunere în poziția interlocutorului, bunăstarea emoțională a elevilor, informarea în legătură cu problemele personale și situația familială a elevilor, crearea unei atmosfere plăcute în clasă, solicitarea opiniei personale a elevilor.

Din reprezentarea grafică (figura III.8.) a răspunsurilor pentru *dimensiunea orientare spre elevi* se poate evidenția faptul că atât în cazul lotului experimental cât și al celui de control diferențele dintre medii sunt nesemnificative din punct de vedere statistic (testul t are valoarea de 0,004 la  $p > 0,05$ ). Si în acest caz echivalența celor două loturi în etapa de pre-test este probată. Valorile mediilor se situează mult peste valoarea de mijloc a măsurătorilor efectuate (32,5), ceea ce indică faptul că această dimensiune – *orientare spre elevi*, este apreciată ca fiind foarte importantă în cadrul stilului managerial. Corelăm aceste rezultate cu afirmația lui Halpin (2001), potrivit căruia stilul managerial recomandat pentru dezvoltarea unui climat

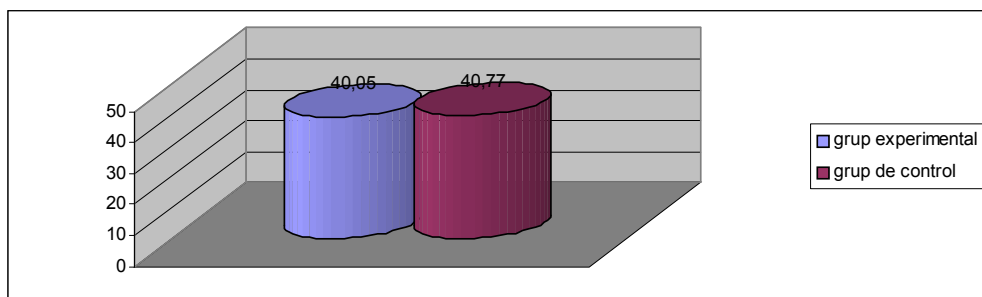
optim este cel în care ambele dimensiuni – orientare spre elevi și spre sarcină, sunt înalt manifestate și corelate, generând astfel încredere și loialitate în rândul elevilor. Această situație descrie un climat eficient, pozitiv al clasei de elevi, corelat cu un stil managerial înalt angajat din punct de vedere al organizării, cât și al accentuării dimensiunii socioafective.



**Figura III.8. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la orientare spre elevi (pre-test)**

Analizând scorurile mari obținute de subiecți putem afirma faptul că acestea indică o preocupare intensă a cadrelor didactice pentru relațiile interumane, în pofida imaturității cognitive și afective a grupului condus, fapt ce denotă predilecția pentru instrumentarea elevilor cu acele cunoștințe, abilități, responsabilități, motivație și încredere necesare credinței că pot reuși cu sau fără ajutorul liderului.

Ultima dimensiune analizată face referire la *capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back*, surprinsă prin intermediul itemilor ce descriu următoarele comportamente: reflecția sistematică asupra propriului comportament și asupra comportamentului elevilor, evaluarea propriei activități, identificarea propriilor limite, dorința de autodepășire, cooperarea cu colegii în vederea îmbunătățirii propriei activități și a prestației didactice a acestora, sugerarea de modalități eficiente de depășire a obstacolelor întâlnite în activitatea didactică.



**Figura III.9. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la capacitatea de introspecție și autoevaluare (pre-test)**



Observând în figura III.9. datele înregistrate, putem afirma că mediile pentru lotul experimental și cel de control se poziționează ușor deasupra valorii de mijloc a rezultatelor măsurătorilor efectuate, ceea ce indică faptul că profesorii consideră introspecția și autoevaluarea ca fiind relativ mai puțin relevante pentru stilul de management al clasei. Nu se remarcă diferențe semnificative statistic între cele două loturi, fapt demonstrat de valorile testului  $t$ , respectiv de mărimea pragurilor de semnificație asociate acestuia ( $p > 0.05$ ).

În concluzie, analizând rezultatele obținute în urma administrării chestionarului de investigare a stilului managerial din pre-test se remarcă faptul că profesorii apreciază mai ales capacitatea de monitorizare și control al clasei, competența diagnostică și capacitatea de orientare a cadrului didactic spre elevii și spre sarcina didactică în procesul instructiv-educativ. O pondere mai puțin însemnată a fost atribuită de către subiecți următoarelor dimensiuni care se subsumează stilului managerial: capacitatea de disciplinare, flexibilitatea, gestionarea timpului și a materialului didactic, abilitățile de comunicare și capacitatea de introspecție și autoevaluare. Pe aceste dimensiuni se va axa intervenția experimentală prin implementarea unor strategii și tehnici de dezvoltare și optimizare a abilităților de management al clasei. Totodată poate fi subliniat faptul că în toate cazurile de analiză a scalelor chestionarului este verificată comparabilitatea statistică existentă între lotul experimental și cel de control, fapt demonstrat de valorile testului  $t$ , respectiv de mărimea pragurilor de semnificație asociate acestuia ( $p > 0.05$ ), ceea ce ne permite să inițiem următoarea fază a cercetării, care vizează intervenția pedagogică la nivelul lotului experimental, astfel încât să se verifice ipotezele emise.

### **III.3.1.2. Rezultate obținute ca urmare a administrării chestionarului privind climatul socio-afectiv al clasei**

Pentru analiza statistică a răspunsurilor subiecților la chestionarul aplicat elevilor, respectiv a semnificației statistice a răspunsurilor oferite, am utilizat, în acord cu caracterul întrebărilor, criteriul statistic  $t$  pentru stabilirea semnificației dintre medii. Astfel întrebările au presupus o apreciere cantitativă a aspectelor exprimate în itemii chestionarului și au permis stabilirea unor medii a răspunsurilor date de elevi și compararea acestora între lotul experimental și cel de control cu ajutorul testului  $t$ . Precizăm că am utilizat sistemul de prezentare a rezultatelor înregistrate sub formă de medii, acestea fiind efectuate în acord cu scala de răspuns (4 însemnând acord total, iar 1 dezacord total), astfel încât aceste două extreme vor reprezenta media maximă și respectiv media minimă, iar media 2,5 va fi considerată valoarea de mijloc a rezultatului măsurătorilor efectuate.

În tabelul III.50. sunt prezentate mediile obținute în urma analizei statistice a răspunsurilor elevilor din învățământul primar, ce reflectă starea de fapt referitoare la prezența și manifestarea caracteristicilor climatului socio-afectiv al clasei. După cum se observă este verificată comparabilitatea statistică existentă între loturile

experimentale și cele de control, fapt demonstrat de valorile testului t, respectiv de mărimea pragurilor de semnificație asociate acestuia ( $p > 0.05$ ).

**Tabelul III.50. Date comparative obținute în etapa de pre-test privind manifestarea caracteristicilor climatului socio-afectiv al clasei**

<b>Itemii</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Pentru mine atmosfera din această clasă:</b>				
este cooperantă	E – C	3,52 – 3,41	0,041	>.050
este încurajatoare	E – C	3,34 – 3,13	0,005	>.050
este prietenoasă	E – C	3,5 – 3,57	0,197	>.050
este suportivă	E – C	3,29 – 3,27	0,724	>.050
îmi permite să fiu eu însumi	E – C	3,29 – 3,07	0,003	>.050
este corectă	E – C	3,49 – 3,32	0,005	>.050
mă încurajează să învăț	E – C	3,45 – 3,33	0,057	>.050
este sigură și relaxantă	E – C	3,34 – 3,33	0,877	>.050
îmi permite să-mi împărtășesc opiniile și să influențez deciziile	E – C	3,28 – 3,20	0,193	>.050
<b>Itemii</b>				
<b>Pentru mine munca în clasă și temele pentru acasă:</b>				
sunt la un nivel optim de dificultate	E – C	3,49 – 3,54	0,360	>.050
sunt stimulative	E – C	3,45 – 3,51	0,285	>.050
sunt noi și interesante	E – C	3,66 – 3,60	0,241	>.050
îmi sunt folositoare	E – C	3,81 – 3,78	0,545	>.050
sunt provocatoare	E – C	3,40 – 3,42	0,672	>.050
<b>Itemii</b>				
<b>Profesorul meu:</b>				
este dispus să-mi ofere atenție suplimentară	E – C	3,67 – 3,69	0,653	>.050
arată înțelegere	E – C	3,80 – 3,82	0,625	>.050
dă indicații precise și clare și mă ajută să înțeleg	E – C	3,85 – 3,86	0,653	>.050
evaluează și notează corect	E – C	3,76 – 3,81	0,179	>.050
este dornic să mă ajute când am probleme	E – C	3,74 – 3,78	0,279	>.050
îmi recunoaște performanțele	E – C	3,67 – 3,71	0,354	>.050
utilizează munca în echipe pentru a ne ajuta să învățăm mai mult	E – C	3,69 – 3,58	0,024	>.050

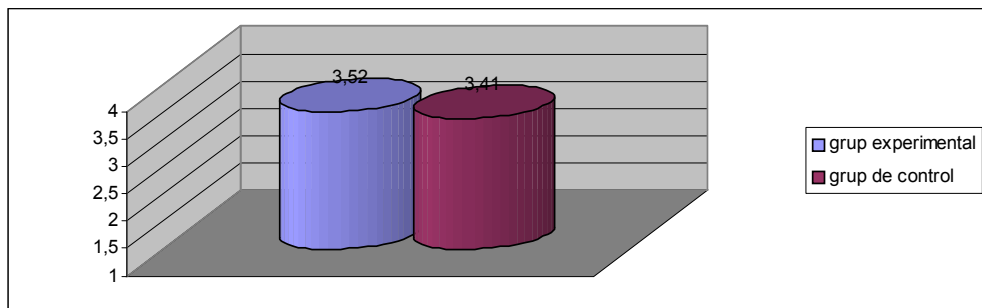
Din datele tabelului III.50. se poate observa aprecierea pozitivă a climatului socio-afectiv de către elevi, prin nivelul mediu înspre mare al mediilor înregistrate atât în cazul lotului experimental cât și a celui de control. Astfel climatul socio-afectiv este definit prin raportare la atmosfera clasei de elevi, la impactul muncii în clasă și al temelor pentru acasă asupra climatului clasei, cât și la relația dintre elevi și cadrul didactic. Din analiza mediilor se observă de asemenea o mai slabă apreciere de către elevi a atmosferei clasei în raport cu impactul muncii în clasă respectiv al temelor pentru acasă și mai ales prin comparație cu aprecierea la un nivel înalt a relației dintre elevi și cadrul didactic. Explicația constă probabil în accentul pus de cadrele didactice pe construirea unei relații pozitive cu elevii claselor și pe importanța pe care o acordă dimensiunii didactice adică sarcinilor de lucru din clasă și de acasă. Aprecierea ușor mai slabă a atmosferei clasei poate fi explicată prin insuficienta atenție pe care profesorii o dau dimensiuni psihosociale în cadrul activităților instructiv-educative, prin insuficienta organizare de activități interactive care să stimuleze coeziunea și dinamica clasei. Aceste remarci sunt coroborate cu observații realizate în contextul aplicării pre-testului și anume o atitudine negativă și ușor ostilă a elevilor în momentul adresării itemilor referitori la atmosfera clasei, la interacțiunile dintre elevi și respectiv o atitudine pozitivă, binevoitoare în raport cu aprecierea cadrului didactic/învățătorului dar și cu date înregistrate în cazul analizei de nevoi realizată de noi în cadrul cercetării constatative potrivit cărora aspecte precum crearea unui climat în care elevii să fie convinși că pot să își exprime opiniile și sentimentele lor în mod deschis și sincer, crearea unor mecanisme prin care elevii pot să ajute la buna desfășurare a activităților grupului și promovarea unor valori sociale favorabile cooperării, împărțirii echitabile a sarcinilor, au fost plasate de cadrele didactice respondente pe ultimele locuri în ierarhizarea comportamentelor adaptate de profesor în realizarea managementului clasei de elevi.

Concluzia la care se ajunge este că tocmai această dimensiune a climatului clasei, trebuie analizată și optimizată prin strategii de management adecvate, implementate de către cadrul didactic, în cadrul procesului instructiv-educativ.

Am considerat indicat să evidențiem suplimentar și reprezentarea grafică a valorii răspunsurilor oferite de elevi, pentru a contura o imagine comparativă mai clară.

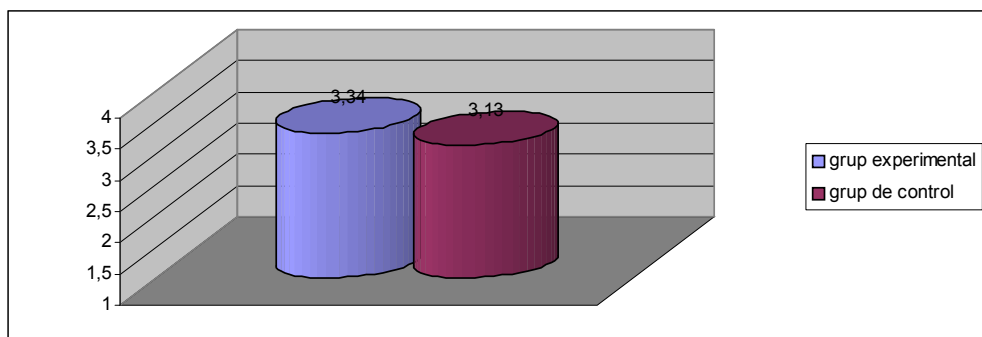
Prima categorie de itemi face referire la *atmosfera clasei de elevi*, din punctul de vedere al cooperării cu colegii, al posibilității de manifestare liberă, al sprijinului primit din partea celorlalți, al interacțiunilor și comunicării, al siguranței și stării de bine comune, al emoțiilor pozitive trăite de elevi.

Așa după cum reiese din Fig. III.10. elevii chestionați apreciază atmosfera clasei ca fiind într-o bună măsură cooperantă, răspunsurile se situează peste valoarea de mijloc a măsurătorilor efectuate. Cooperarea este cel mai probabil stimulată ca și comportament în cadrul activităților instructiv-educative desfășurate împreună cu cadrul didactic, astfel că valorizarea cooperării de către profesor se răsfrânge și asupra colectivului de elevi.



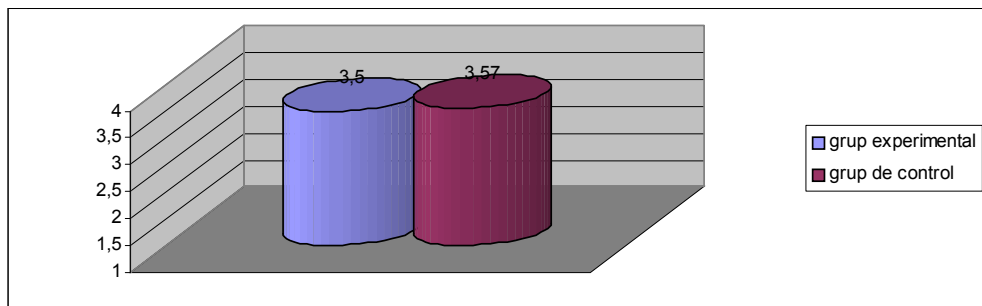
**Figura III.10. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la atmosfera cooperantă din clasă (pre-test)**

În analiza răspunsurilor la acest item (figura III.11.), remarcăm faptul că valorile înregistrate se află peste medie, cu toate acestea putem specula că nu sunt încurajate și alte tipuri de comportamente în afara celor legate de învățare, dovadă scorurile vizibil mai mari înregistrate la itemul referitor la climatul care încurajează învățarea. Considerăm că profesorii au un rol însemnat în conturarea climatului clasei și din această cauză atribuim acest deficit rolului pe care cadrul didactic îl joacă în contextul clasei.



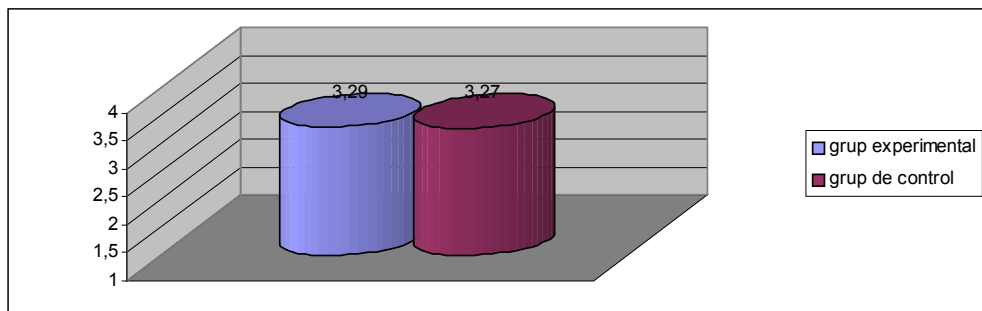
**Figura III.11. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la atmosfera încurajatoare din clasă (pre-test)**

Din analiza valorii mediei răspunsurilor (figura III.12.) reiese faptul că majoritatea elevilor apreciază că aspectul urmărit este important și spre deosebire de răspunsurile oferite la celelalte întrebări ce vizează atmosfera clasei, este mai apreciată prietenia în cadrul colectivului de elevi. Explicația posibilă pentru acest fapt o punem pe seama vârstei la care se află școlarii mici și pe sistemul valoric care orientează conduita socială a acestora.



**Figura III.12. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la atmosfera prietenoasă din clasă (pre-test)**

Al patrulea item redat în figura III.13. a vizat aprecierea de către elevi a caracterului suportiv al atmosferei din clasă. În momentul administrării chestionarului termenul atmosferă suportivă a fost explicat pentru o mai bună înțelegere prin formula, sprijinul pe care colegii îl oferă, astfel că răspunsurile înregistrate se poziționează peste medie, însă comparativ cu răspunsurile furnizate pentru ceilalți itemi considerabil mai jos. Încercând o explicație a acestei situații se pare că elevii nu apreciază îndeajuns sprijinul acordat de colectiv, probabil datorită faptului că nu au fost formați în acest spirit.

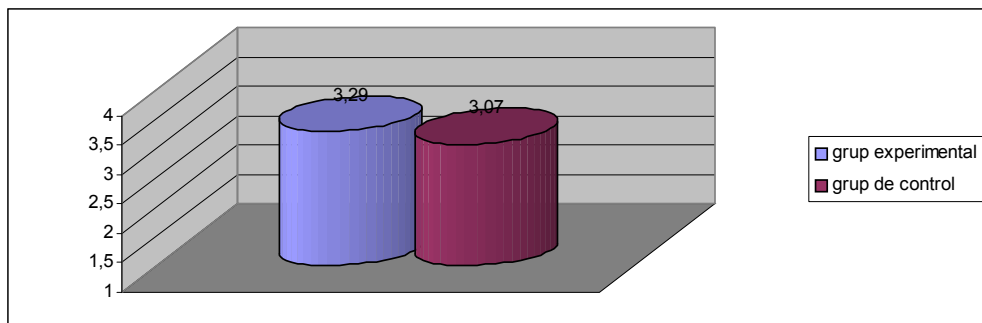


**Figura III.13. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la caracterul suportiv al atmosferei din clasă (pre-test)**

În figura III.14. este redată reprezentarea grafică a opiniei elevilor referitoare la posibilitatea exprimării libere în interiorul clasei.

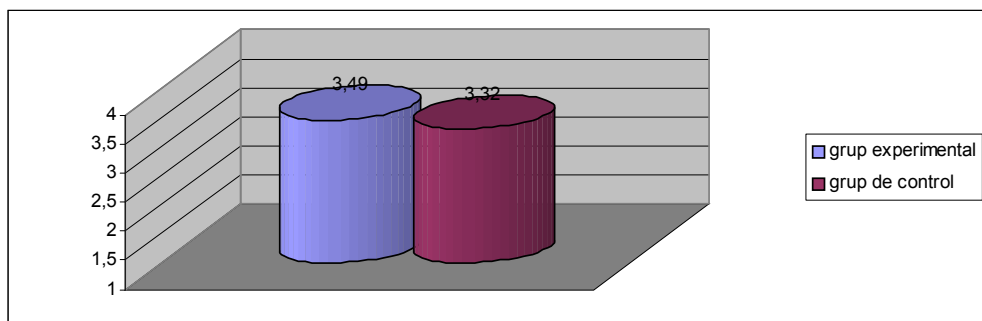
Mediile înregistrate atât în cazul lotului experimental cât și a celui de control reflectă faptul că posibilitatea de exprimare a elevilor în cadrul clasei se situează ușor peste medie, ceea ce relevă faptul că grupul nu încurajează acest lucru, sau faptul că elevii nu se simt în largul lor astfel încât să fie ei înșiși în cadrul colectivului. Cadrul didactic poate contribui la dezvoltarea acestui comportament prin orga-

nizarea de dezbateri pe teme propuse de elevi cât și prin încurajarea în cadrul activităților didactice a fiecărui elev în vederea exprimării opiniilor și experiențelor acumulate.



**Figura III.14. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la posibilitatea exprimării libere în interiorul clasei (pre-test)**

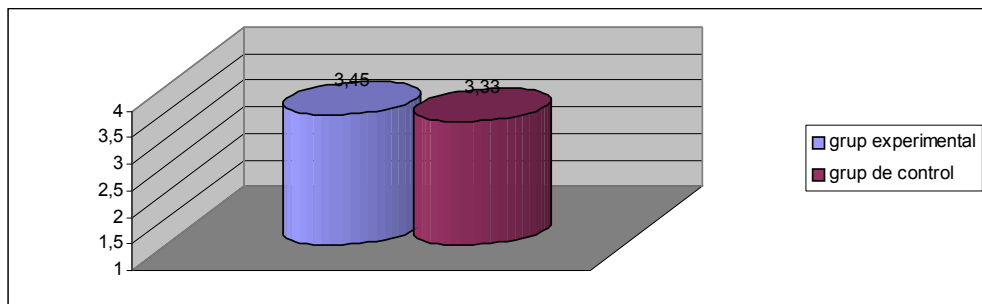
În continuare analizăm percepția elevilor asupra corectitudinii atmosferei clasei, prezentată în figura III.15.



**Figura III.15. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare corectitudinea atmosferei clasei (pre-test)**

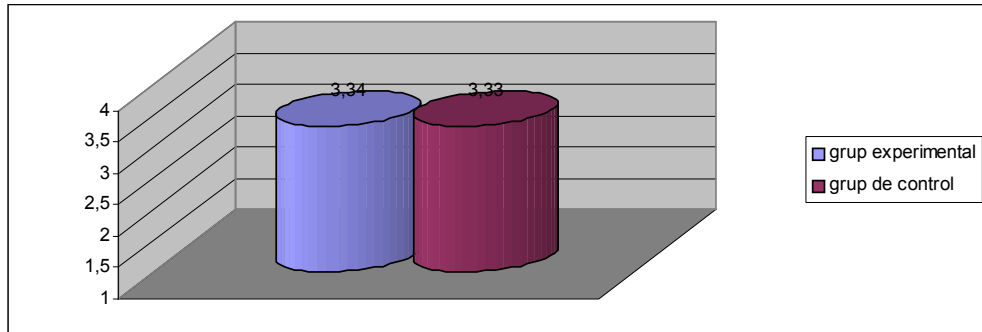
Se observă faptul că valorile răspunsurilor oferite de loturile experimentale și de control se află cu mult peste medie, ceea ce semnifică faptul că majoritatea elevilor apreciază modalitatea corectă de manifestare a colegilor de clasă și probabil plasează în centrul preferințelor atitudinea corectă față de grup.

În figura III.16. este redată reprezentarea grafică a opiniei elevilor privind atmosfera propice învățării în cadrul clasei. Menționăm faptul că valorile testului t, respectiv de mărime a pragurilor de semnificație asociate acestuia ( $p > 0.05$ ) au demonstrat comparabilitatea statistică existentă între lotul experimental și cel de control.



**Figura III.16. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la atmosfera propice învățării în cadrul clasei (pre-test)**

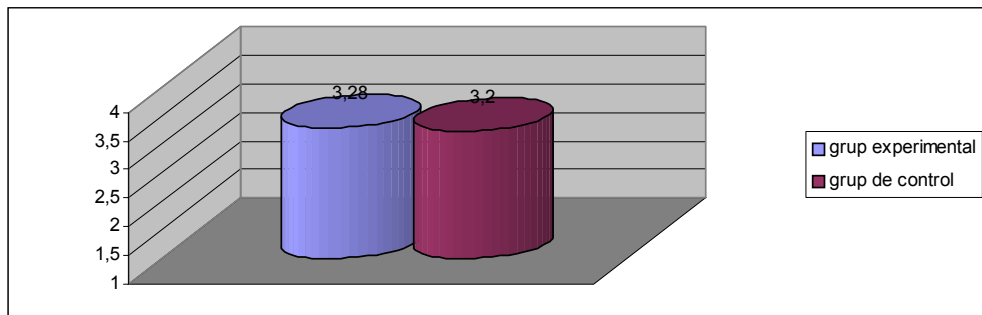
Mediile obținute în urma analizei statistice reflectă faptul că majoritatea elevilor din ambele loturi, experimental și de control, apreciază într-o mare măsură faptul că atmosfera clasei îi încurajează să învețe. O posibilă explicație ar putea consta în faptul că atmosfera clasei este construită mai ales în jurul sarcinilor de învățare și a efortului depus de fiecare membru al clasei în acest scop iar elevii percep acest factor ca fiind foarte relevant probabil și datorită accentuării acestei dimensiuni de către cadrele didactice.



**Figura III.17. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la atmosfera sigură și relaxantă din clasă (pre-test)**

În ceea ce privește atmosfera sigură și relaxantă a clasei (fig. III.17.) am constatat valori destul de mari ale răspunsurilor subiecților, situate peste valoare de mijloc a măsurătorilor efectuate, dar mai scăzute în raport cu itemul anterior. Încercând o explicație în acest sens menționăm faptul că siguranța și relaxarea în cadrul unui colectiv caracterizează starea de bine a grupului, emoțiile și trăirile pe care membrii grupului le experimentează împreună iar valorile răspunsurilor înregistrate în studiul de față conduc la ideea că aceste stări nu sunt întru totul caracteristice pentru climatul claselor studiate, probabil și datorită frecvențelor concursuri, competiții și

întreceri la care sunt supuși elevii, în încercarea cadrelor didactice de a forma mai ales latura cognitivă a personalității lor.



**Figura III.18. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la posibilitatea împărtășirii opiniei și influențării deciziilor clasei (pre-test)**

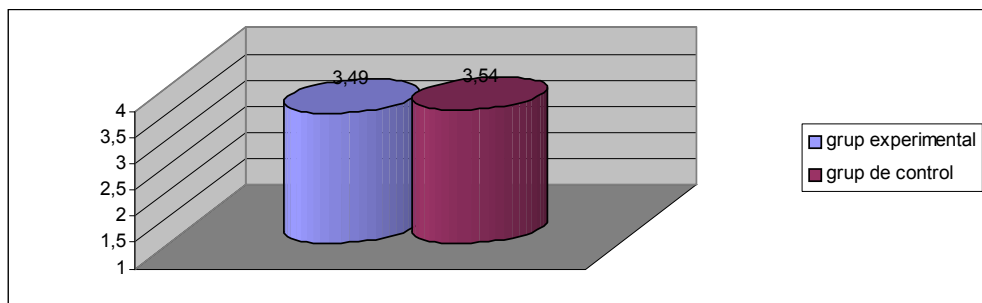
Din analiza figurii III.18 se remarcă valori în general mai scăzute pentru acest item, decât pentru ceilalți itemi din categoria ce vizează atmosfera clasei, fapt ce ne determină să interpretăm această situație ca fiind cauzată de o posibilă conducere preponderent autoritară exercitată de cadrele didactice. Faptul că elevii percep într-o mai mică măsură atmosfera clasei ca fiind propice împărtășirii opiniilor și influențării deciziilor grupului din care fac parte, poate fi pus și pe seama insuficienței stimulări în acest sens din partea profesorilor.

După cum am mai afirmat anterior se constată o apreciere ușor mai scăzută a particularităților atmosferei clasei, înțeleasă ca dinamică a grupului și sistem de valori după care colectivul clasei interacționează. Prin urmare se evidențiază o predilecție a claselor investigate pentru comportamente și atitudini precum: cooperarea, prietenia, corectitudinea și încurajarea învățării. Frecvențe mai reduse și implicit o apreciere de nivel mai scăzut întâlnim în cazul următoarelor caracteristici ale atmosferei clasei: încurajare și suport acordat de către ceilalți membrii ai grupului, posibilitatea de a se exprima liber în acord cu propriile trăiri, siguranța și relaxarea resimțită de elevi în cadrul grupului și nu în ultimul rând oportunitatea de împărtășire a opiniilor și de influențare a deciziilor clasei. Am invocat foarte frecvent în interpretarea realizată anterior rolul cadrului didactic în definirea și formarea atmosferei clasei, nu neglijăm însă nici aportul elevilor și al părinților în acest sens, însă amprenta profesorului poate fi un factor decisiv de cele mai multe ori pentru buna sau defectuoasa conviețuire a grupului-clasă. Această latură a climatului clasei dată de întrepătrunderea personalităților și experiențelor elevilor poate fi marcantă pentru dezvoltarea ulterioară a individului, pentru rolul pe care acesta îl va juca cu predilecție în cadrul grupului, pentru evoluția sa școlară și profesională, astfel încât considerăm a fi hotărâtoare contribuția cadrului didactic la modelarea atmosferei clasei.



Al doilea set de itemi a vizat studierea impactului *muncii în clasă și al temelor pentru acasă* asupra climatului clasei, gradul în care acestea stimulează elevii, susțin efortul depus și sunt percepute ca utile și interesante în contextul învățării în grupul-clasă.

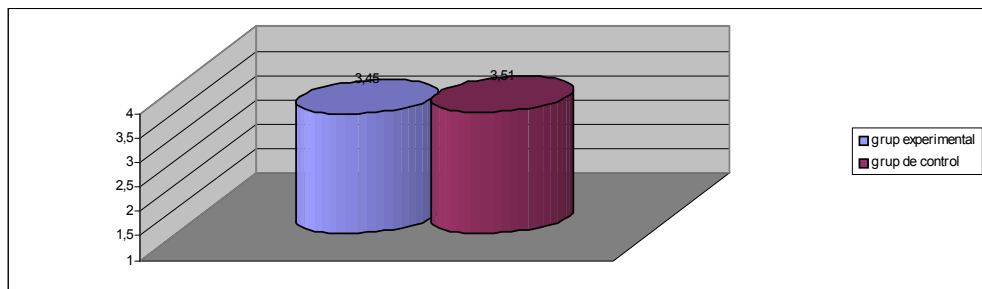
Astfel în figura III.19. este redată reprezentarea grafică a modului în care este perceput nivelul de dificultate al temelor pentru acasă și al sarcinilor de lucru din clasă.



**Figura III.19. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la nivelul optim de dificultate al temelor pentru acasă și al sarcinilor de lucru din clasă (pre-test)**

Din analiza mediilor se poate conchide faptul că elevii apreciază pozitiv nivelul optim de dificultate al sarcinilor de lucru primite, ceea ce poate fi interpretat ca având un impact benefic atât asupra prestației elevilor cât și asupra climatului clasei.

Următorul item face referire la caracterul stimulatив al temelor pentru acasă și al sarcinilor de lucru din clasă (Fig. III.20.).

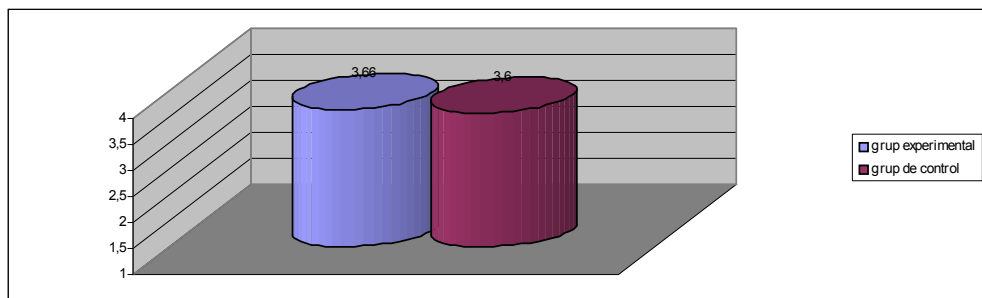


**Figura III.20. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la caracterul stimulatив al temelor pentru acasă și al sarcinilor de lucru din clasă (pre-test)**

Valorile răspunsurilor majorității elevilor se apropie în acest caz de valorile înregistrate la itemul precedent și destul de mult peste valoarea de mijloc a măsurătorilor efectuate, atât în ceea ce privește lotul experimental cât și cel de control. O explicație posibilă pentru această stare de fapt se referă la dozarea optimă a sarcini-

lor de lucru de către cadrul didactic, astfel încât elevii le percep ca fiind nici plictisitoare dar nici stresante.

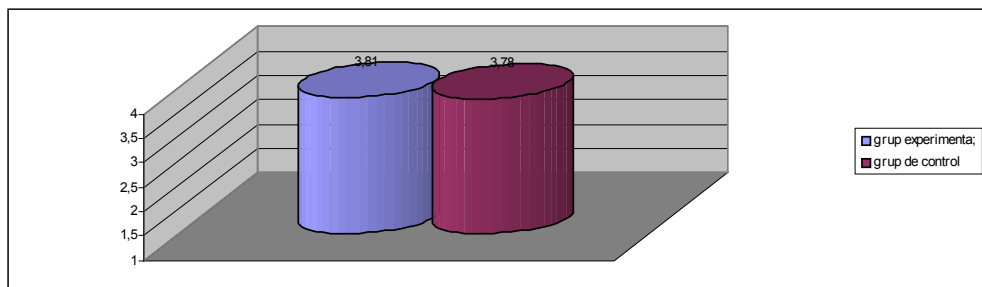
Opinia elevilor referitoare la caracterul nou și interesant al temelor pentru acasă și al sarcinilor de lucru din clasă a fost înregistrată cu ajutorul altui item al chestionarului administrat (figura III.21.).



**Figura III.21. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la caracterul nou și interesant al temelor pentru acasă și al sarcinilor de lucru din clasă (pre-test)**

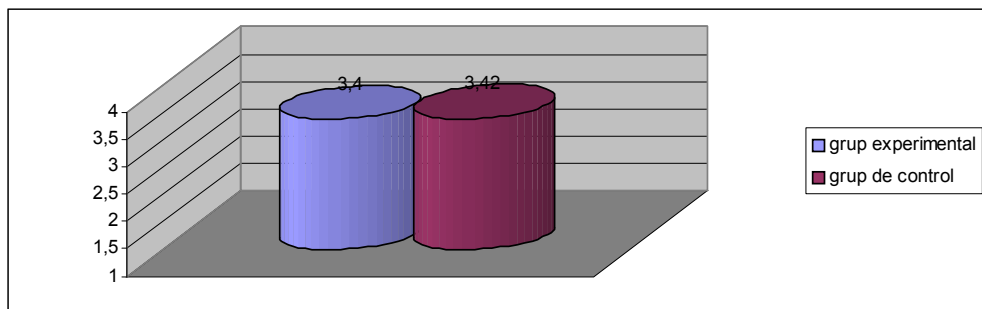
Mediile comparative ale răspunsurilor ce reflectă această opinie nu au înregistrat diferențe semnificative la nivelul lotului experimental și de control. Elevii percep temele și sarcinile de lucru ca fiind în mare măsură noi și interesante, ceea ce poate avea o influență favorabilă atât asupra achiziției de cunoștințe cât și asupra climatului clasei ca mediu de formare și dezvoltare a personalității elevilor.

Următoare variabilă analizată, utilitatea temelor pentru acasă și a sarcinilor de lucru din clasă (figura III.22.), ne poate duce la concluzia că elevii conștientizează într-o foarte mare măsură relevanța sarcinilor de lucru pentru procesul de învățare pe care aceștia îl parcurg, considerându-le probabil foarte folositoare datorită faptului că profesorii accentuează în special această latură a activității instructiv-educative.



**Figura III.22. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la utilitatea temelor pentru acasă și a sarcinilor de lucru din clasă (pre-test)**

Valorile medii înregistrate la ultima întrebare din acest set, se poziționează peste valoare de mijloc a măsurărilor efectuate însă sub nivelul itemului precedent, fapt care ne conduce la ideea că elevii nu găsesc neapărat sarcinile de lucru și temele ca fiind provocatoare în sensul stimulării dorinței de a cunoaște și explora în continuare, de a afla mai multe lucruri despre un anumit aspect.

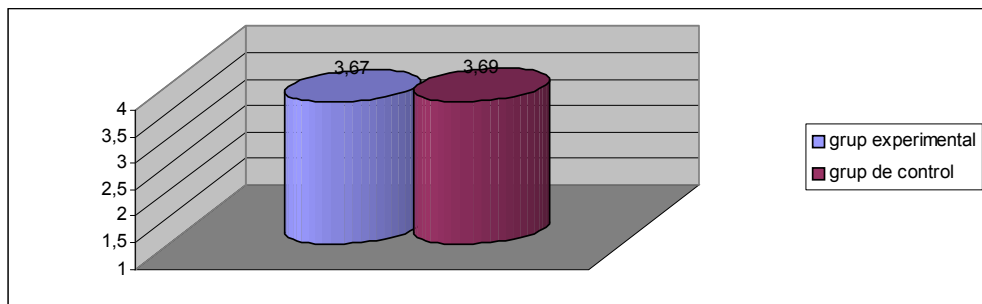


**Figura III.23. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la caracterul provocator al temelor pentru acasă și a sarcinilor de lucru din clasă (pre-test)**

Considerăm că imboldul în acest sens trebuie dat de către cadrul didactic pentru ca elevilor să le fie stimulată dorința de a studia mai departe subiecte conexe cu temele primite din partea profesorului.

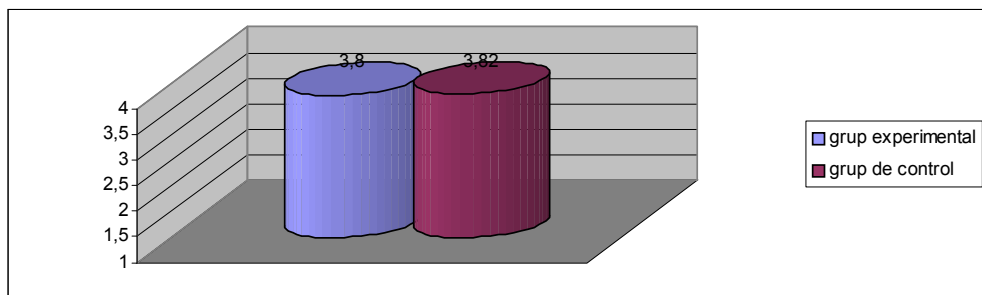
Ultimul set de itemi investighează *relația dintre elevi/clasă și cadrul didactic* din perspectiva disponibilității cognitive și afective manifestate de profesor, a empatizării profesorului cu elevii, a accesibilizării conținuturilor predate, a susținerii elevilor cu probleme și a aprecierilor și feed-back-ului constructiv oferit elevilor. Scorurile cele mai ridicate și implicit aprecierea cea mai pronunțată a elevilor este cu privire la următoarele caracteristici ale relației dintre cadrul didactic și clasă: înțelegerea profesorului față de elevi, indicațiile precise și facilitarea înțelegerii sprijinită de cadrul didactic, evaluarea și notarea corectă a lucrărilor și prestațiilor elevilor, precum și disponibilitatea cadrului didactic de a oferi ajutor elevilor atunci când aceștia întâmpină probleme. Aprecierea la un nivel înalt a acestor comportamente ale cadrului didactic oferă un tablou destul de amplu referitor la conduita și atitudinea profesorului considerată dezirabilă de către grupul de elevi.

În figura III.24. sunt prezentate rezultatele referitoare la atenția suplimentară pe care cadrul didactic o acordă elevilor, din perspectiva acestora din urmă. Se poate afirma observând mediile înregistrate că elevii sunt în mare măsură de acord cu faptul că profesorul oferă atenție și explicații suplimentare celor care au nevoie de acestea, fapt care poate influența pozitiv climatul clasei.



**Figura III.24. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la atenția suplimentară acordată de către profesori elevilor (pre-test)**

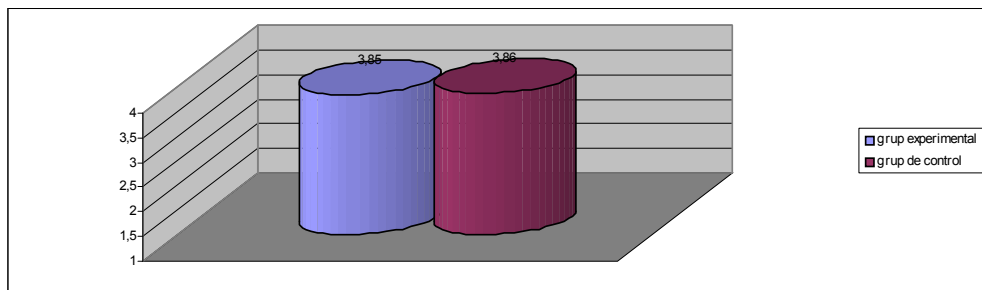
Următorul item vizează opiniile referitoare la înțelegerea manifestată de către profesori în raport cu elevii (figura III.25.). Majoritatea elevilor apreciază că profesorii manifestă în mare măsură această calitate ce poată fi asimilată abordării flexibile a elevilor și a situațiilor pe care aceștia le experimentează.



**Figura III.25. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la înțelegerea manifestată de către profesori în raport cu elevii (pre-test)**

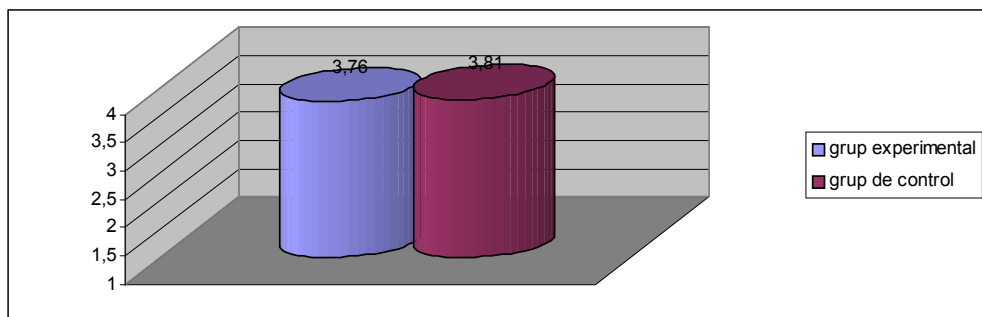
În figura III.26. este ilustrată reprezentarea grafică a distribuției răspunsurilor elevilor referitor la furnizarea de către profesor de indicații precise și utile pentru înțelegere. Valoare testului t, verificată pentru mediile obținute în urma prelucrării datelor corespunzătoare opiniei exprimate de către elevii lotului experimental și de control a demonstrat că nu există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între valorile răspunsurilor date.

Din reprezentarea grafică se poate observa aprecierea foarte ridicată a elevilor pentru această componentă a relației cadru didactic-elevi, ceea ce relevă grija și atenția deosebită a profesorilor mai ales pentru dezvoltarea cognitivă a acestora.



**Figura III.26. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la furnizarea de către profesor de indicații precise și utile pentru înțelegere (pre-test)**

Următoarea variabilă analizată vizează corectitudinea evaluării și notării realizate de către profesor și redată grafic în figura III.27.

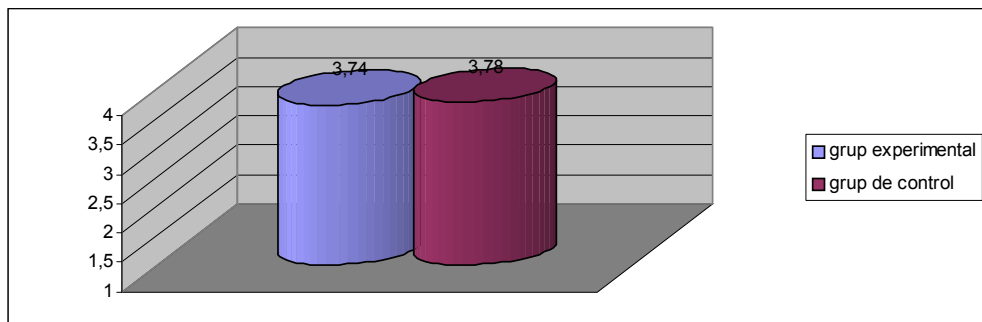


**Figura III.27. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la corectitudinea evaluării și notării realizate de către profesor (pre-test)**

Din analiza mediilor putem afirma faptul că elevii apreciază la un nivel înalt corectitudinea evaluării și notării realizate de către cadrele didactice. Explicația posibilă constă în faptul că profesorii pun accent foarte mare pe procesul evaluării didactice, ceea ce determină și la elevi o atitudine similară. Din punctul de vedere al impactului asupra climatului clasei putem face o paralelă cu percepția elevilor asupra atmosferei clasei, caracterizată de majoritatea acestora în principal prin corectitudine.

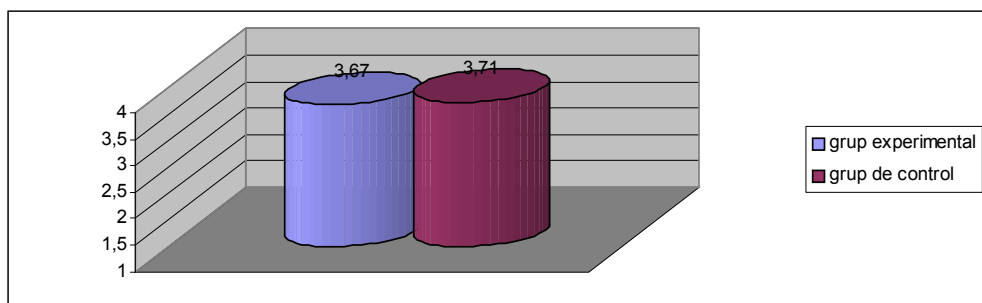
Valorile răspunsurilor înregistrate în cazul itemului ce vizează disponibilitatea profesorului de a acorda la nevoie ajutor elevilor sunt prezentate în Figura III.28.

Elevii apreciază în bună măsură disponibilitatea cadrelor didactice de a acorda ajutor clasei, dovadă stând valorile mari ale răspunsurilor oferite de elevi. Explicația ar putea consta în faptul că profesorii pentru învățământ primar au o bună pregătire psiho-pedagogică, ceea ce îi face receptivi la interesele și nevoile școlariilor mici.



**Figura III.28. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la disponibilitatea profesorului de a acorda la nevoie ajutor elevilor (pre-test)**

În ceea ce privește recunoașterea performanțelor elevilor de către profesor, redate grafic în figura III.29. se constată faptul că valorile înregistrate se situează peste medie.



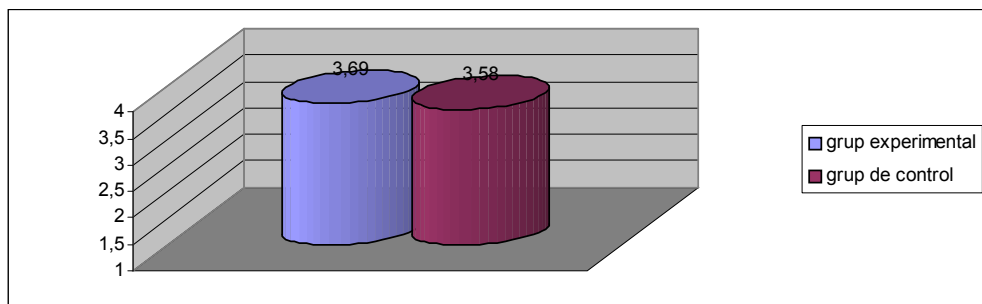
**Figura III.29. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la recunoașterea performanțelor elevilor de către profesor (pre-test)**

Din analiza răspunsurilor reiese faptul că majoritatea elevilor apreciază la un nivel peste medie preocuparea cadrelor didactice pentru recunoașterea performanțelor pe care elevii le demonstrează, însă comparativ cu aprecierile realizate în cazul altor itemi din acest set se observă totuși o apreciere mai scăzută. Explicația pe care o oferim vizează preocuparea accentuată a profesorilor în special pentru dobândirea de cunoștințe în detrimentul susținerii individuale a elevilor.

Analiza ultimului item relevă existența unei diferențe nesemnificative din punct de vedere statistic între lotul experimental și cel de control, fapt prezentat de figura III.30.

Scoruri mai mici s-au înregistrat în cazul itemului ce vizează utilizarea muncii în echipe în vederea stimulării învățării, comparativ cu ceilalți itemi. Explicația rezidă probabil în faptul că profesorii lucrează în principal frontal cu clasele, motiv pentru care multe dintre clasele la care s-a administrat chestionarul au avut nevoie de

explicații suplimentare în legătură cu semnificația acestui item. Această abordare a activității instructiv-educative se poate răsfrânge negativ asupra climatului socio-afectiv al clasei deoarece elevii sunt sporadic puși în situația de a interacționa în vederea rezolvării unor sarcini de lucru, fapt care determină o insuficientă dezvoltare a competențelor comunicaționale, a deprinderilor de lucru în echipă și implicit a atmosferei clasei.



**Figura III.30. Reprezentarea grafică a opiniilor referitoare la utilizarea de către profesor a lucrului în echipă pentru a ajuta elevii să învețe mai mult (pre-test)**

Abordând sintetic studiul realizat asupra climatului socio-afectiv al clasei putem concluziona faptul că există dificultăți și distorsiuni în modul în care este percepută atmosfera clasei de către elevi, aceasta nefiind foarte bine conturată și structurată în principal datorită lipsei de preocupare a cadrelor didactice pentru această dimensiune. Am constatat însă un însemnat aport al muncii în clasă și al temelor pentru acasă, precum și a relației cadru didactic – elevi la aprecierea pozitivă realizată de clasele investigate. Considerăm că aceste rezultate se datorează mai ales particularităților psihoindividuale ale școlarilor mici dar și amprenteii lăsate de cadrul didactic. Astfel că ne propunem ca în etapa formativă să intervenim tocmai asupra acestei din urmă variabile, cu scopul de a observa apoi posibilele modificări la nivelul climatului socio-afectiv al clasei.

### III.4. Concluziile studiului constatativ

Datele obținute prin analiza nevoilor de formare oferă o plajă foarte diversă și eterogenă de informații cu privire la componentele pedagogice ale optimizării stilurilor și strategiilor de management al clasei ale cadrelor didactice din învățământul primar. Pentru a decanta și a extrage nevoile pedagogice am recurs la o metodă empirică a determinării frecvențelor răspunsurilor subiecților chestionați. Considerăm că cele mai frecvente opțiuni, cele care întrunesc peste 70% din răspunsuri, reprezintă nevoi pedagogice cu valoare formativă, deci este de dorit ca ele să fie incluse în etapa formativă a cercetării.

În cele ce urmează, prezentăm condensat componentele pedagogice ale optimizării stilurilor manageriale al cadrelor didactice și a climatului clasei, desprinse din studiul constatativ.

**Tabelul III.51.**

***Nevoile de formare ale cadrelor didactice în domeniul managementului clasei și relația acestora cu curriculum-ul propus pentru programul de formare***

Nevoi de formare	Curriculum propus
1. Strategii de self-management pentru cadrele didactice	<p>Comunicare și managementul conflictelor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comunicarea asertivă;</li> <li>- ascultarea activă;</li> <li>- tehnici de negociere în clasă.</li> </ul> <p>Inteligența emoțională</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificarea emoțiilor</li> <li>- folosirea emoțiilor</li> <li>- înțelegerea emoțiilor</li> <li>- managementul emoțiilor</li> </ul> <p>Pregătirea mentală a profesorului – tehnici de management personal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promptitudinea reacțiilor</li> <li>- anticiparea dificultăților</li> <li>- observarea altor profesori eficienți în managementul clasei</li> <li>- reframing-ul</li> <li>- monitorizarea propriilor gânduri</li> <li>- eliberarea de stres</li> </ul>
<p><i>Date empirice:</i></p> <p>Potrivit analizei nevoilor de formare în domeniul managementului clasei de elevi, se poate constata un interes mare (4) și foarte mare (5) al profesorilor față de tema strategii de self-management, pe fiecare categorie de vechime după cum urmează: 75% în cazul cadrelor didactice debutante, 77,79% în cazul celor din categoria (6–10 ani) 88,34% pentru tranșa de vechime (11–15 ani), 87,50% în cazul profesorilor cu vechime între 16–20 ani și 86,96% în cazul celor cu experiență mai mare de 20 de ani.</p>	
2. Strategii și tehnici de management al clasei de elevi	<p><i>Strategia LEARN</i> pentru managementul clasei (adaptare după Olsen, Nielsen, 2009) – explicații teoretice și antrenamente exercițiu realizate în grup și echipă pentru achiziția următoarelor categorii:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>limitare (limit)</i>, stabilirea regulilor clasei, a recompenselor și consecințelor și a rutinelor, construirea sistemului de management al clasei;</li> <li>- <i>așteptări (expect)</i> tehnici pentru identificarea așteptărilor elevilor, a motivațiilor și intereselor acestora în vederea utilizării punctelor forte ale copiilor în procesul de management al clasei;</li> <li>- <i>acceptare (accept)</i> strategii pentru inducerea ideea de acceptare în planul de management al clasei. Conștientizarea la nivel emoțional a acestor strategii, în vederea influențării comportamentului</li> </ul>



Nevoi de formare	Curriculum propus
	<p>elevilor;</p> <p>- <i>retragere (relinquish)</i></p> <p>tehnici care pot ajuta cadrele didactice să transfere responsabilitatea elevilor și să le ofere acestora sentimentul de control asupra problemelor, utilizând chiar ideile, interesele și valorile elevilor;</p> <p>- <i>relaționare (network)</i></p> <p>tehnici pentru stabilirea de legături între profesori, părinți și elevi, ce vizează structurarea modului în care unii interacționează cu ceilalți.</p>
<p><i>Date empirice:</i></p> <p>În cadrul analizei nevoilor de formare am remarcat un interes mare (4) și foarte mare (5) față de tema strategii de management al clasei, pe fiecare tranșă de vechime după cum urmează: 75% în cazul cadrelor didactice debutante, 77,80% în cazul celor din categoria (6–10 ani) 66,68% pentru tranșa de vechime (11–15 ani), 75% în cazul profesorilor cu vechime între 16–20 ani și 69,58% în cazul celor cu experiență mai mare de 20 de ani.</p>	
3. Managementul clasei pentru elevii cu probleme comportamentale	<p>Integrarea și evaluarea elevilor cu probleme comportamentale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aranjarea și decorarea clasei într-o manieră care sprijină un management eficient și acomodarea în clasă a elevilor cu probleme comportamentale</li> <li>- evaluarea comportamentului elevilor în clasă</li> <li>- evaluarea calităților elevilor cu dificultăți comportamentale</li> </ul> <p>Intervenții disciplinare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reacția profesorului</li> <li>- recompensarea simbolică</li> <li>- costul răspunsului</li> <li>- contingența de grup</li> <li>- contingența cu familia</li> <li>- întărirea comportamentului</li> </ul> <p>Construirea relațiilor pozitive cu elevii:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promovarea comportamentelor asertive</li> <li>- manifestarea interesului față de elevi și de problemele acestora</li> <li>- utilizarea comportamentelor echitabile și pozitive pentru a stimula învățarea</li> <li>- acordarea de feed-back constructiv la răspunsurile greșite oferite de elevi</li> <li>- abordarea diferitelor tipuri de elevi (pasivi, agresivi, cu dificultăți de concentrare, perfecționiști, inadaptați social).</li> </ul>
<p><i>Date empirice:</i></p> <p>De asemenea, din analiza de nevoi, am observat un interes mare (4) și foarte mare (5) al cadrelor didactice ce vizează tema managementul clasei pentru elevii cu probleme comportamentale. Prezentăm astfel rezultatele pe fiecare categorie de vechime după cum urmează: 75% în cazul cadrelor didactice debutante, 77,79% în cazul celor din categoria (6–10 ani) 83,34% pentru tranșa de vechime (11–15 ani), 75% în cazul profesorilor cu vechime între 16–20 ani și 65,23% în cazul celor cu experiență mai mare de 20 de ani.</p>	

Din majoritatea răspunsurilor oferite în cadrul analizei nevoilor de formare reiese într-o măsură evidentă necesitatea restructurării sau dezvoltării la nivelul cadrelor didactice a unor atitudini, comportamente și strategii ce vizează managementul clasei și mai ales nevoia de adaptare la particularitățile generațiilor actuale de elevi. Potrivit analizei de nevoi realizată pe un eșantion de 54 de cadre didactice din mediul urban și rural din județul Sibiu, am identificat ca principale teme de formare pentru cadrele didactice din învățământul primar, strategiile de self-management, urmate de strategii de management al clasei, cât și tehnici pentru managerizarea elevilor cu probleme de comportament din colectivul de elevi. Toate categoriile de cadre didactice au considerat aceste teme mai sus menționate ca fiind relevante pentru formarea lor profesională.

Referitor la stilul managerial considerăm că reprezintă comportamentul repetabil al profesorului, manifestat în limitele impuse de statusul său în cadrul școlii, cu scopul de a dezvolta un climat prielnic realizării obiectivelor educaționale. Studiul de față și-a propus să radiografieze stilurile manageriale ale cadrelor didactice din învățământul primar utilizând nouă scale de evaluare a percepției cadrelor didactice asupra propriilor comportamente și atitudini manifestate predominant la clasă în relația cu elevii. Cele nouă scale au fost stabilite ca urmare a unui studiu realizat la nivelul cadrelor didactice ce a vizat componentele principale ale stilului managerial. Aceste scale evidențiază capacitatea de disciplinare a profesorilor, flexibilitatea, controlul și monitorizarea clasei, gestionarea timpului și materialului didactic, competența diagnostică și competența de comunicare, dar și tendința de orientare spre elevi și respectiv spre sarcina didactică a cadrelor didactice și nu în ultimul rând capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back. În concluzie, analizând rezultatele obținute în urma administrării chestionarului de investigare a stilului managerial se remarcă faptul că profesorii apreciază mai ales capacitatea de monitorizare și control al clasei, competența diagnostică și capacitatea de orientare a cadrului didactic spre elevii și spre sarcina didactică în procesul instructiv-educativ. O pondere mai puțin însemnată a fost atribuită de către subiecți următoarelor dimensiuni care se subsumează stilului managerial investigat de noi: capacitatea de disciplinare, flexibilitatea, gestionarea timpului și a materialului didactic, abilitățile de comunicare și capacitatea de introspecție și autoevaluare. Prin urmare considerăm că profesorii sunt mai degrabă orientați spre controlul clasei, manifestând un comportament puternic intervenționist. Prin demersurile experimentale ulterioare se va încerca centrarea stilurilor manageriale ale profesorilor spre dimensiunile axate pe interacțiune.

La nivelul climatului clasei sunt regăsite trăirile subiective ale membrilor colectivului, acestea fiind generate de contextul obiectiv al vieții de grup. Potrivit lui Langa și Bulgaru (2009), climatul intervine în relația dintre elevi și mediul acestora de activitate și înglobează semnificațiile pe care elevii le atribuie celor cu care se

află în interacțiune, având de cele mai multe ori un caracter situațional și contextual, o anumită stabilitate dar și o dinamică accentuată.

Astfel potrivit studiului realizat în etapa de pre-test a cercetării de față, climatul socio-afectiv este definit prin raportare la atmosfera clasei de elevi, la impactul muncii în clasă și al temelor pentru acasă asupra climatului clasei, cât și la relația dintre elevi și cadrul didactic. Din analiza rezultatelor se observă un nivel mai scăzut al aprecierii atmosferei clasei în raport cu munca din clasă și temele pentru acasă și mai ales prin comparație cu aprecierea la un nivel înalt a relației dintre elevi și cadrul didactic. Explicația constă probabil în accentul pus de cadrele didactice pe construirea unei relații pozitive cu elevii claselor și pe importanța pe care o acordă dimensiunii didactice adică sarcinilor de lucru din clasă și de acasă. De asemenea considerăm că aceste rezultate se datorează și particularităților psihoindividuale ale școlarilor mici dar și amprentei lăsate de cadrul didactic. Astfel că ne propunem ca în etapa formativă să intervenim tocmai asupra acestei din urmă variabile, cu scopul de a observa apoi posibilele modificări la nivelul climatului clasei de elevi. Etapa formativă a cercetării întreprinse va demara de la aceste concluzii, stabilindu-se în acest fel relația cu premisele teoretice enunțate în următorul capitol.

## **CAPITOLUL IV.**

### **EXPERIMENT PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE MANAGEMENT AL CLASEI, OPTIMIZAREA STILURILOR DE MANAGEMENT ALE CADRELOR DIDACTICE ȘI AMELIORAREA CLIMATULUI CLASEI**

#### **IV.1. Premisele teoretice și scopurile principale ale cercetării**

Managementul clasei este o sarcină pretențioasă, care solicită profesorul într-un mod diferențiat. Pentru a proceda adecvat în diversele situații didactice sunt necesare anumite abilități: cunoștințe de specialitate, competențe sociale și de comunicare precum și un fin spirit de observație. Profesorul se sprijină în acțiunea de management al clasei în principal pe propria percepție și interpretare a situațiilor didactice, cât și pe propriile convingeri referitoare la modalitățile de acțiune. Un rol important în organizarea și conducerea clasei îl au aprecierile subiective și expectațiile de reușită ale cadrului didactic. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998, apud. Schönbächler, 2008).

În opinia specialiștilor în domeniul educației, managementul clasei are ca scop încurajarea controlului comportamental la elevi, prin promovarea rezultatelor și comportamentelor școlare pozitive. De aceea, rezultatele școlare, eficiența didactică a profesorului și comportamentul elevilor și a profesorilor relaționează direct cu managementul clasei.

Necesitatea formării cadrelor didactice pe dimensiunea stilurilor și strategiilor manageriale rezidă în dificultățile și problemele cu care se confruntă profesorii la nivelul interacțiunii cu clasa de elevi, a comunicării, a gestionării resurselor temporale și a situațiilor-problemă, a modificării comportamentelor dezadaptive ale membrilor clasei sau la nivelul intervențiilor în situațiile de criză educațională.

O constatare interesantă a etiologiei eșecurilor la clasă ale cadrelor didactice este aceea a numărului lor mare datorat deficitării cunoașterii, administrării și exploatării a resurselor educaționale (sociale, psihologice, pedagogice, manageriale) din clasa de elevi.

Formarea stilurilor manageriale ale cadrelor didactice poate avea un impact favorabil asupra modificării calității procesului instructiv-educativ și a prestației profesorului. Contribuie la sporirea culturii psiho-pedagogice și manageriale a cadrelor

didactice și poate îmbunătăți climatul psihosocial al clasei prin facilitarea relațiilor interpersonale din clasă. Formarea stilurilor manageriale necesită o reconstrucție și reechilibrare a structurilor psihice, pentru a facilita adaptarea eficientă și flexibilă la cerințele concrete din mediul educațional (Zlate, M., 2004).

Potrivit lui Marzano, et. al., (2003) profesorii-manageri eficienți se formează în timp și sunt aceia care înțeleg și utilizează tehnicile specifice. Antrenamentul în aceste tehnici poate modifica comportamentul profesorilor, care la rândul său determină schimbări în comportamentul elevilor și afectează pozitiv performanțele elevilor. Rezultatele cercetărilor susțin această aserțiune.

Ca urmare a studiului constatativ realizat, au fost stabilite principalele direcții de acțiune, care se vor concretiza într-un program de formare destinat dezvoltării de competențe de management al clasei, optimizării stilurilor manageriale și climatului clasei de elevi.

În tabelul de mai jos (tabelul IV.1.) sunt prezentate cele două categorii de premise – teoretice fundamentale și teoretice secundare, care au constituit suportul realizării demersului experimental:

**Tabelul IV.1. Premisele teoretice ale cercetării**

Premise teoretice fundamentale	Premise teoretice secundare
<p><i>1. Optimizarea stilului de management</i> presupune dintr-o perspectivă dinamică, formativă, o nouă restructurare sau echilibrare a modului concret de joc a unui rol, deci de transpunere efectivă în plan comportamental a exigențelor ce derivă din statutul de conducător (Zlate, M., 2004)</p>	<p>Prin dezvoltarea abilităților emoționale și a competențelor sociale cadrul didactic va reuși să realizeze un bun self-management de natură să influențeze stilul de conducere al clasei și climatul socio-afectiv al grupului de elevi (Seeger, R., &amp; Seeger, N., 2007).</p> <p>Pregătirea mentală a profesorului presupune de asemenea dezvoltarea obiectivității emoționale și evitarea extremelor afective în abordarea elevilor. Această stare este foarte importantă mai ales atunci când profesorul aplică sancțiuni pentru un comportament indezirabil. Emoțiile precum furia și frustrarea împiedică cadrul didactic să realizeze un management eficient la nivelul clasei.</p> <p>Comportamentul ezitant are de asemenea repercusiuni negative în relațiile cu elevii (Marzano et. al. 2003).</p>
<p><i>2. Principii de bază în managementul comportamentului.</i> Potrivit lui Olsen și Nielsen (2009), strategia LEARN este o modalitate de evaluare a ceea ce nu funcționează bine și un cadru care ajută profesorii să structureze relațiile de la școală, din clasă și legăturile dintre școală, copil și mediul de acasă.</p>	<p><i>Limitare (limit)</i> – stabilirea de granițe potrivit lui Jones și Jones (1990), dacă elevul are limite clare, stabilite prin reguli, consecințe și elemente de rutină, problemele de disciplină sunt mai ușor de rezolvat.</p> <p><i>Așteptări (expect)</i> – dacă elevii nu sunt plictisiți și dacă văd că obțin progrese la școală și în comportament se îndreaptă spre atingerea obiectivelor iar problemele de disciplină sunt mai ușor de rezolvat (Charles, 1996).</p>

Premise teoretice fundamentale	Premise teoretice secundare
	<p><i>Acceptarea (accept)</i> –dacă elevul știe că este iubit de profesori și de ceilalți elevi iar elevii pe de altă parte își iubesc profesorul, problemele de disciplină sunt mai ușor de rezolvat (Charles, 1996).</p> <p><i>Retragerea (relinquish)</i> –dacă elevul este responsabil față de problema respectivă (Gordon, 1974), regulile și consecințele aplicabile din clasă sunt în legătură cu programa școlară, cu planul său de schimbare a comportamentului atunci obiectivele sale pe termen scurt și lung, au șanse mai mari de reușită. Astfel probleme de disciplină sunt mai ușor de rezolvat.</p> <p><i>Relaționarea (network)</i> – dacă părinții și personalul didactic se pun de acord asupra unor obiective comune, dacă nu au conflicte prin intermediul copilului și comunică eficient unii cu ceilalți, problemele de disciplină sunt mai ușor de rezolvat (Minuchin, 1974).</p>
<p>3. În realizarea <i>managementului clasei cu elevii hiperactivi și cu deficit de atenție</i> este indicat să se aibă în vedere o abordare multimodală, în care să se pună accentul pe diversificarea ofertei educaționale și pe un plan bine structurat de management al comportamentului (Popenci, Fartușnic, Târnoveau, 2008).</p>	<p><i>Acomodarea în clasă</i> este un factor care poate avea o mare influență asupra managementului comportamentului și a ameliorării rezultatelor școlare ale elevilor hiperactivi și cu dificultăți de concentrare.</p> <p><i>Intervențiile comportamentale în contextul managementului clasei</i> – scopul principal al controlului elevului cu potențial ADHD în clasă este sprijinirea elevului în vederea dezvoltării unui auto-control ridicat („auto-reglare”) și optimizării interacțiunilor cu adulții în special dar și cu alți copii (Dowson, 2009).</p> <p>Pentru managementul eficient al clasei fundamentală este capacitatea cadrului didactic de a <i>construi relații pozitive cu elevii</i>, un climat prietenos bazat pe respect reciproc și colaborare (Rief, 2003).</p>

## IV.2. Etapa de pilotare a experimentului

Etapa de pilotare a experimentului s-a desfășurat cu 15 subiecți cadre didactice din învățământul primar în perioada octombrie 2011. În cadrul etapei de pilotare a experimentului s-a urmărit modul în care subiecții se implică în sarcini, reacționează emoțional și comportamental la situațiile și exercițiile-antrenament propuse de programul de formare, s-au revizuit conținuturi și strategii didactice, au fost culese impresiile și sugestiile cursanților referitoare la formare.

### **IV.3. Modelul experimental de formare de competențe de management al clasei de elevi, de optimizare a stilurilor manageriale existente și ameliorare a climatului clasei**

Curriculum-ul programului de formare proiectat de noi este articulat pe priorități decantate din analiza de nevoi și rezidă în: strategii de self-management, strategia LEARN pentru managementul clasei (adaptată după Olsen, și Nielsen, 2009), precum și intervenții comportamentale pentru managementul clasei de elevi cu probleme comportamentale. Cele trei tematici propuse, au fost organizate pe module, având asociate o serie de competențe, pe care le prezentăm în continuare.

Modulul strategii de self-management vizează dezvoltarea de competențe psiho-educative, prin realizarea de aplicații practice și antrenamente de tip meditativ, menite să ofere cadrelor didactice posibilitatea de a se adapta cu succes la solicitările mediului educațional. Consecințele aplicării sistematice a strategiilor de self-management se reflectă în primul rând în comportamentul și atitudinea profesorului și nu în ultimul rând în relaționarea cu elevii și în climatul socio-afectiv instituit.

Referitor la modulul strategia LEARN pentru managementul clasei, precizăm faptul că beneficiile achiziției și aplicării acestor tehnici se regăsesc la nivelul dezvoltării competenței de management al clasei de elevi, prin dobândirea unor instrumente concrete de lucru, utile și adaptabile oricărei situații din practica educațională, atâta timp cât cadrul didactic este dispus la atitudini de tip flexibil, orientate spre ajutorarea elevilor și construirea unui mediu propice progresului colectiv și individual. Multitudinea și diversitatea de strategii, tehnici de lucru, precum și fișe, chestionare și scheme operaționale, vor sprijini cadrul didactic să utilizeze cele mai adecvate metode în vederea structurării relațiilor din clasă, a legăturilor dintre școală, copil și mediu de acasă dar și a problemelor de disciplină inerente mediului educațional actual.

Modulul de tehnici pentru gestionarea clasei de elevi cu probleme de comportament vizează dezvoltarea competenței de a selecta și adapta tehnici de intervenție pentru a rezolva problemele de disciplină sau de comportament ale elevilor și este util cadrelor didactice în măsura în care contribuie printr-un set de materiale-suport, soluții și recomandări educaționale cât și exerciții practice la abordarea eficientă a problemelor de management al clasei. Prin integrarea ideii diversității umane (și a individualității, în același timp) în filosofia lor educațională, profesorii pot îmbunătăți managementul clasei.

Cercetătorii au demonstrat importanța recompensării comportamentelor pozitive ale elevilor. Atunci când optează pentru un stil de management al clasei, este util ca profesorii să folosească un stil asertiv de comunicare și de comportament. În plus, ar trebui să conștientizeze în ce măsură își doresc să îi integreze pe elevi într-o anumită activitate de învățare, în deplină concordanță cu regulamentele impuse clasei și școlii. În opinia lui Iverson și Froyen (1999), managementul problemelor disciplinare

este esențial pentru crearea „unui demers de predare-învățare ordonat, orientat spre rezolvarea sarcinilor” (p. 217), care să asigure elevilor mai multă independență și autonomie în procesul de socializare.

Expunem în continuare sintetic în tabelul IV.2. modelul experimental de formare de competențe pentru managementul clasei de elevi, de optimizare a stilurilor manageriale ale profesorilor și ameliorare a climatului clasei. Acest model reprezintă o strategie specifică destinată prevenției și corectării comportamentelor indezirabile și poate fi considerat un reper util profesorilor în cadrul procesului de elaborare a propriului sistem de management al clasei.

**Tabelul IV.2.**

*Modelul experimental de formare de competențe de management al clasei de elevi, de restucturare a stilurilor manageriale ale profesorilor și ameliorare a climatului clasei*

Competențe	Conținuturi	Strategii didactice	Evaluare
Utilizează strategii de management personal pentru a menține o comunicare eficientă cu clasa de elevi.	<p><i>Strategii de self-management pentru cadrele didactice</i></p> <p><b>Tema I</b> Comunicare și managementul conflictelor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comunicarea asertivă;</li> <li>- ascultarea activă;</li> <li>- tehnici de negociere în clasă.</li> </ul>	<p>jocul de rol, lucru în echipe</p> <p>Intervievator– Intervievat– Observator</p>	<p>Fișă de lucru „Comunicarea asertivă”;</p> <p>Eseu pe tema „Cum pot fi eliminate barierele din comunicarea profesor–elevi?”</p>
Formează elevilor competențe socio-emoționale.	<p><b>Tema II</b> Inteligența emoțională</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificarea emoțiilor</li> <li>- folosirea emoțiilor</li> <li>- înțelegerea emoțiilor</li> <li>- managementul emoțiilor</li> </ul>	<p>metoda acvariului jocul de rol metoda Circle Time cartonase cu imagini</p>	<p>Fișă de lucru „Astăzi mă simt...”;</p> <p>Fișă de lucru „Afișul meu publicitar”;</p> <p>Fișă de lucru „Situațiile care v-au declanșat stările emoționale...”;</p>
Utilizează strategii de self-management pentru a optimiza relațiile cu elevii	<p><b>Tema III</b> Pregătirea mentală a profesorului – tehnici de management personal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promptitudinea reacțiilor</li> <li>- anticiparea dificultăților</li> <li>- observarea altor profesori eficienți în managementul clasei</li> <li>- reframing-ul</li> <li>- monitorizarea propriilor gânduri</li> <li>- eliberarea de stres</li> </ul>	<p>cartonase cu cuvinte markere</p> <p>jocul de rol masa rotundă</p> <p>cartonase colorate post-noted flipchart tabla videoproiectorul</p>	<p>Fișă de lucru „Lucrurile pe care le fac când sunt...”</p> <p>Fișă de lucru „Ce mă ajută când simt că sunt...”;</p> <p>Eseu pe tema „Gestionarea emoțiilor negative”.</p>



Competențe	Conținuturi	Strategii didactice	Evaluare
<p>Coordonează grupul de elevi sub multiple aspecte: ergonomic, psihologic, normativ, operațional, inovativ.</p> <p>Gestionează actul decizional prin asumarea răspunderii sau delegarea responsabilității în cadrul grupelor de elevi din clasă</p> <p>Fundamentează deciziile educaționale pe cunoașterea nevoilor elevilor.</p> <p>Utilizează scopurile comune pentru formarea sentimentului de apartenență la grup.</p> <p>Comunică și consiliază toți elevii, indiferent de etnie, situație economică, socială, etc.</p>	<p><i>Strategia LEARN pentru managementul clasei (adaptare după Olsen și Nielsen, 2009)</i></p> <p><b>Tema I</b> Regulile și rutinele clasei – tehnici de stabilire a limitelor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aranjarea și decorarea clasei într-o manieră care sprijină un management eficient;</li> <li>- stabilirea regulilor clasei, a recompenselor și consecințelor și a rutinelor</li> <li>- construirea sistemului de management din primele săptămâni de școală.</li> </ul> <p><b>Tema II</b> Tehnici pentru identificarea așteptărilor elevilor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilirea motivațiilor și intereselor elevilor în vederea utilizării punctelor forte ale copiilor în procesul de management al clasei.</li> </ul> <p><b>Tema III</b> Strategii pentru inducerea ideea de acceptare în planul de management al clasei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conștientizarea la nivel emoțional a acestor strategii, în vederea influențării comportamentului elevilor</li> </ul>	<p>expunerea,</p> <p>exemplificarea,</p> <p>dezbaterea academică,</p> <p>expunerea,</p> <p>metoda Delphi</p> <p>mind- mapping,</p> <p>expunerea,</p> <p>fishbone,</p> <p>metoda acvariului,</p>	<p>Fișă de lucru „Planul de reguli, consecințe și recompense pentru clasa mea”;</p> <p>Fișă de lucru „Activitățile de rutină din clasă”;</p> <p>Temă pentru acasă: „Realizați împreună cu elevii un plan care să conțină regulile clasei cu sancțiuni și recompense cât și zonele și activitățile de rutină din clasă”;</p> <p>Chestionar de autoevaluare „Tabel zilnic de verificare pentru profesori”;</p> <p>Chestionar „Cum mă percep elevii”;</p>

Competențe	Conținuturi	Strategii didactice	Evaluare
<p>Aplică strategii specifice de management al clasei pentru a influența comportamentul elevilor în timpul activităților didactice.</p> <p>Realizează un echilibru între colaborare și competiție în cadrul grupului.</p> <p>Inițiază și menține colaborări cu părinții și alte cadre didactice pentru a gestiona mediul psiho-social al clasei.</p>	<p><b>Tema IV</b> Retragerea și transferul responsabilității:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tehnici care pot ajuta cadrele didactice să transfere responsabilitatea elevilor și să le ofere acestora sentimentul de control asupra problemelor, utilizând chiar ideile, interesele și valorile elevilor.</li> </ul> <p><b>Tema V</b> Tehnici de relaționare utilizate în managementul clasei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilirea legăturilor între profesori, părinți și elevi și structurarea modului în care unii interacționează cu ceilalți.</li> </ul>	<p>expunerea,</p> <p>metoda mozaic,</p> <p>știu-vreau să știu-am învățat</p> <p>expunerea,</p> <p>cubul,</p> <p>Balint- Group,</p> <p>post-noted</p> <p>flipchart</p> <p>tabla</p> <p>videoproiectorul</p>	<p>„Fișă pentru monitorizarea propriului comportament” – destinată elevilor;</p> <p>„Fișă pentru părinți” – pentru monitorizarea comportamentelor problematice prin colaborare cu părinții;</p> <p>„ Eseu de îndreptare a comportamentului”- fișă pentru elevi;</p> <p>„Contract între părinți – profesor – elev”;</p> <p>Eseu pe tema „Cum negociez sau evit relația – noi contra voi – în raport cu elevii?”</p>
<p>Evaluează și abordează diferențiat diferitele tipuri de elevi.</p>	<p><i>Managementul clasei de elevi cu dificultăți comportamentale</i></p> <p><b>Tema I</b> Integrarea și evaluarea elevilor cu probleme comportamentale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acomodarea în clasă a elevilor cu probleme comportamentale</li> <li>- evaluarea comportamentului elevilor în clasă</li> <li>- evaluarea calităților elevilor cu dificultăți comportamentale</li> </ul>	<p>Atelierul creativ al viitorului (ACV)</p> <p>studiul de caz,</p>	<p>Chestionar de autoevaluare</p> <p>„Strategii didactice și de management al clasei aplicate în cazul elevilor cu dificultăți comportamentale”;</p> <p>Fișă de evaluare a calităților elevului cu dificultăți comportamentale;</p> <p>Fișă de evaluare a comportamentului în clasă a elevului cu probleme comportamentale;</p>

Competențe	Conținuturi	Strategii didactice	Evaluare
<p>Selectează și adaptează tehnici de intervenție pentru a rezolva problemele de disciplină sau de comportament ale elevilor.</p>	<p><b>Tema II</b> Intervenții disciplinare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reacția profesorului</li> <li>- recompensarea simbolică</li> <li>- costul răspunsului</li> <li>- contingența de grup</li> <li>- contingența cu familia</li> </ul> <p>întărirea comportamentului</p>	<p>cardurile cu sarcini, World-Caffe, stațiile de lucru,</p>	<p>Fișă de lucru pe tema „Vorbirea excesivă”; Fișă de lucru pe tema „Dificultățile de concentrare – tehnici de lucru în clasă”; Fișă de lucru „Diminuarea dificultăților de comunicare ale elevilor cu ADHD”;</p>
<p>Previne sau gestionează eficient situațiile de criză educațională.</p>	<p><b>Tema III</b> Construirea relațiilor pozitive cu elevii:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promovarea comportamentelor asertive</li> <li>- manifestarea interesului față de elevi și de problemele acestora</li> <li>- utilizarea comportamentelor echitabile și pozitive pentru a stimula învățarea</li> <li>- acordarea de feed-back constructiv la răspunsurile greșite oferite de elevi</li> <li>- abordarea diferitelor tipuri de elevi (pasivi, agresivi, cu dificultăți de concentrare, perfecționiști, inadaptați social).</li> </ul>	<p>jocul de cărți pentru scenarii, învățarea prin cooperare</p> <p>post-noted flipchart tabla videoproiectorul</p>	<p>Eseu pe tema „Avantajele concentrării profesorului pe aspectele pozitive ale elevului sau ale situației”;</p>
<p>Inițiază și menține colaborări cu părinții și alte cadre didactice pentru a gestiona mediul psihosocial al clasei.</p>			

## IV.4. Organizarea cercetării experimentale

### IV.4.1. Obiectivele cercetării și ipotezele experimentale

Cercetarea experimentală întreprinsă în vederea studierii posibilităților concrete de optimizare a stilului managerial practicat de cadrele didactice precum și de ameliorare a climatului socio-afectiv al clasei, a fost subordonată principiilor și normelor metodologice care ghidează realizarea investigațiilor psihopedagogice. Astfel abordarea experimentală a temei propuse a implicat parcurgerea a trei etape distincte:

- etapa documentării teoretice și a sintezei datelor furnizate de demersul investigativ de natură constatativă, fapt ce a condus la formularea ipotezelor experimentale;
- etapa delimitării spațiului operațional, etapă concretizată în realizarea eșanționării conținutului și a populației studiate;

- etapa realizării designului experimental, respectiv a proiectării pre-testului, experimentului propriu-zis, post-testului, re-testului și a conținutului acestora.

Investigațiile subsumate cercetării de față sunt stabilite în acord cu următoarele obiective specifice:

O1: Dezvoltarea unui program de formare experimental în vederea asigurării competențelor necesare unui management eficient al clasei de elevi, centrat pe stabilirea de interacțiuni constructive cu elevii și cu comunitatea școlară, aplicarea strategiilor de management al clasei în funcție de particularitățile contextului, optimizarea abilităților socio-emoționale ale elevilor și pe abordarea individualizată a problemelor comportamentale ale școlarilor mici.

O2: Observarea și evaluarea gradului în care antrenarea cadrelor didactice în desfășurarea unui stagiu de formare cu tematică axată pe strategii de self-management, strategia LEARN pentru managementul clasei și tehnici pentru managerizarea clasei de elevi cu probleme de comportament, poate determina modificări la nivelul stilurilor manageriale practicate.

O3: Aprecierea impactului programului experimental de formare al cadrelor didactice asupra climatului socio-afectiv al clasei de elevi.

O4: Coroborarea strategiilor și tehnicilor de management al clasei cu metode interactive de formare.

O5: Diseminarea rezultatelor obținute și replicarea programului de formare în colaborare cu Casa Corpului Didactic Sibiu.

Organizarea și desfășurarea experimentului s-au bazat pe sinteza premiselor teoretice și a obiectivelor specifice enunțate anterior, permițând formularea ipotezelor de lucru necesare unui experiment eficient și relevant. Prin urmare *ipoteza de bază* de la care s-a pornit în structurarea experimentului are la bază ideea că selectarea și aplicarea în contextul unui program de formare a unor strategii și tehnici de acțiune specifice managementului clasei de elevi, ar determina la nivelul cadrelor didactice dezvoltarea unui stil de conducere eficient și flexibil, precum și o ameliorare a percepției elevilor asupra climatului socio-afectiv al clasei.

Astfel într-o manieră sintetică, ipoteza generală și ipotezele specifice ale organizării și desfășurării experimentului întreprins s-ar putea concretiza astfel:

*Ipoteza generală (Ig)* – Aplicarea sistematică a programului de intervenție, proiectat în urma analizei de nevoi, determină în mod direct dezvoltarea competențelor de management ale cadrelor didactice și indirect conduce la optimizarea climatului clasei de elevi.

#### *Ipotezele specifice (IS)*

IS1 – Implicarea cadrelor didactice într-un program de formare cu rol de dezvoltare a competențelor de management al clasei, facilitează adoptarea unor stiluri manageriale centrate pe interacțiune.

Demersurile asociate ipotezei IS1 presupun acțiunea convergentă a următorilor factori:

- Diversificarea strategiilor de management al clasei (adaptate după Olsen și Nielsen, 2009), prin achiziția tehnicilor subiacente categoriilor limitare, așteptări, acceptare, retragere și relaționare, menite a oferi instrumentele de lucru necesare pentru influențarea comportamentului elevilor.
- Stimularea competențelor socio-emoționale și sprijinirea comportamentului individual al elevilor.
- Îmbogățirea nivelului de cunoștințe ale cadrelor didactice cu privire la principiile și tehnicile concrete de abordare a clasei de elevi cu probleme comportamentale;
- Aplicarea contextuală și individualizată a tehnicilor de management al clasei de elevi cu probleme de comportament.
- Abordări incluzive ale organizării mediului clasei și resurselor educaționale.

IS2 – Implementarea unui program de formare cu impact asupra competențelor de management personal, a competențelor de managerizare a clasei de elevi și de abordare a dificultăților comportamentale, contribuie la optimizarea climatului clasei măsurat prin atmosfera clasei de elevi, percepția elevilor asupra muncii în clasă și a temelor pentru acasă, și percepția elevilor asupra profesorului.

Demersurile asociate ipotezei IS2 presupun acțiunea convergentă a următorilor factori:

- Dezvoltarea capacității de self-management a cadrelor didactice din învățământul primar în scopul creșterii congruenței psiho-afective și a autocontrolului.
- Stimularea și valorificarea abilităților de comunicare, relaționare constructivă cu mediul școlar, a abilităților de negociere și de management al emoțiilor.
- Exersarea deprinderilor de lucru în echipă și cooperare.

#### **IV.4.2. Variabilele independente și dependente ale experimentului**

Cele două tipuri de variabile independente și dependente au fost stabilite în acord cu ipotezele și obiectivele cercetării pedagogice.

**Variabila independentă** a experimentului a fost reprezentată de *programul de formare* al competențelor necesare unui management eficient al clasei de elevi, centrat pe:

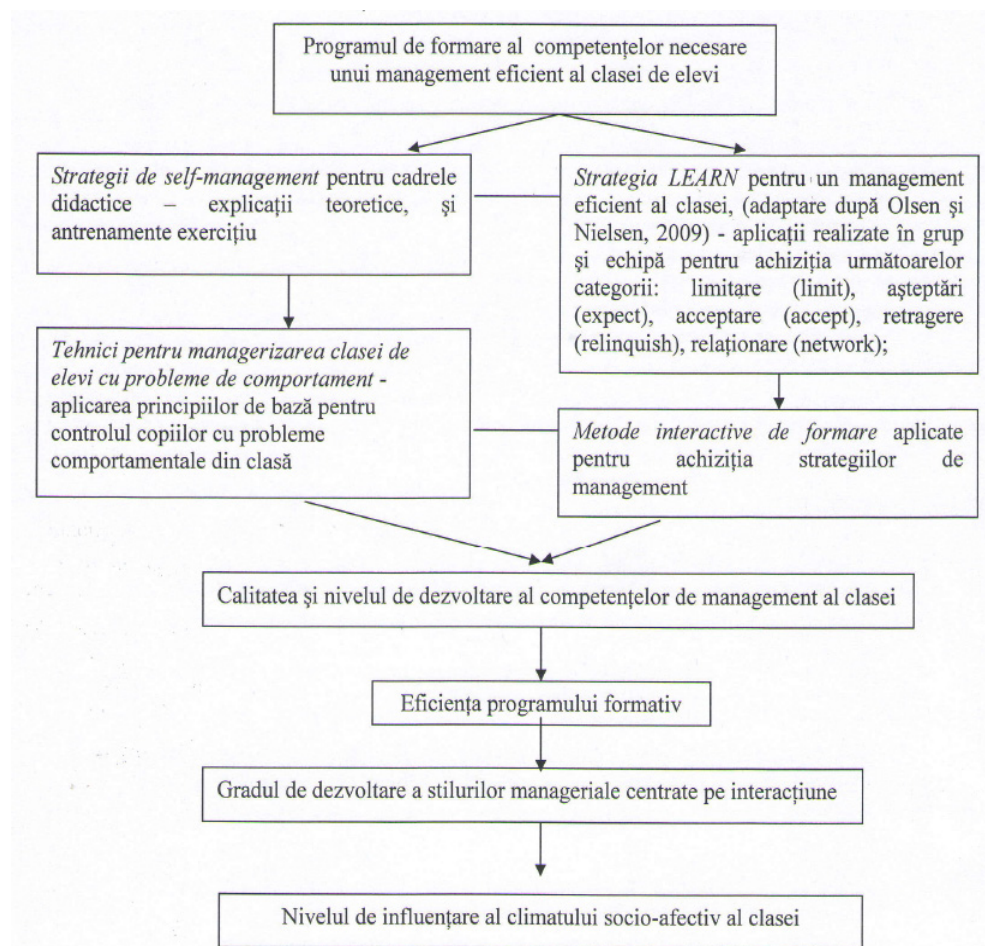
*Strategii de self-management* pentru cadrele didactice – explicații teoretice, și antrenamente exercițiu (activități în grup și individuale);

*Strategia LEARN* pentru un management eficient al clasei, (adaptare după Olsen și Nielsen, 2009) – aplicații realizate în grup și echipă pentru achiziția următoarelor

categorii: limitare (limit), așteptări (expect), acceptare (accept), retragere (relinquish), relaționare (network);

*Tehnici pentru managerizarea clasei de elevi cu probleme de comportament* – aplicarea principiilor de bază pentru controlul copiilor cu probleme comportamentale din clasă;

*Metode interactive de formare* aplicate pentru achiziția strategiilor de management menționate mai sus – joc de rol, învățarea prin cooperare, intervievator-intervievat-observator, metoda Circle Time, metoda Delphi, mind-mapping, fishbone, metoda acvariului, metoda mozaic, știu – vreau să știu – am învățat, atelierul creativ al viitorului (ACV), cardurile cu sarcini, cubul, World-Caffe, stațiile de lucru, Balint- Group, jocul de cărți pentru scenarii, metoda Frisco.



**Fig. IV.1. Designul experimentului psiho-pedagogic de formare de competențe de management al clasei de elevi, restucturare a stilurilor manageriale existente și ameliorare a climatului clasei**

**Variabilele dependente** ale cercetării, stabilite în corelație cu variabila independentă prezentată anterior, sunt următoarele:

- VD1: Calitatea și nivelul de dezvoltare al competențelor de management al clasei;
- VD2: Eficiența programului formativ;
- VD3: Gradul de dezvoltare al stilurilor manageriale centrate pe interacțiune;
- VD 4: Nivelul de influențare al climatului socio-afectiv al clasei.

VD1 și VD2 vor fi evidențiate prin scorurile obținute de subiecți la portofoliul de formare și la proiectul de grup realizat de participanții la programul de formare și respectiv prin chestionarele de impact pentru evaluarea activităților de formare și a prestației formatorului.

VD3 va fi relevată prin scorurile obținute de subiecți la chestionarul pentru investigarea stilurilor manageriale în etapa de post-test, iar VD 4 prin chestionarul pentru studierea climatului clasei de elevi.

În sinteză, etapele demersului investigativ și conținutul acestora au fost prezentate în figura IV.1:

Pentru realizarea experimentului dorit este însă necesar să stabilim mai întâi metodele de cercetare și eșantionarea populației și a conținutului, aspecte descrise în cele ce urmează.

#### **IV.4.3. Metodele de cercetare utilizate**

În cadrul cercetării experimentale realizate am utilizat un sistem metodologic ce a cuprins următoarele componente: ancheta pe bază de chestionar, experimentul pedagogic, metoda observației, metoda studiului produselor activității.

În cadrul primei metode menționate instrumentul principal de lucru l-a reprezentat **chestionarul**. Acesta a fost utilizat atât în etapa constatativă a cercetării cât și pe parcursul derulării investigației formative, pentru a evidenția nevoile de formare în domeniul managementul clasei de elevi și opiniile cadrelor didactice în ceea ce privește stilul managerial practicat, caracteristicile acestuia dar și opiniile elevilor din ciclul primar referitoare la climatul socio-afectiv al clasei. În faza inițială a etapei constatative a cercetării au fost administrate trei chestionare, două profesorilor iar celălalt elevilor, chestionare descrise în capitolul III. al lucrării și prezentate în anexele 1, 2 și 3. Tot în etapa constatativă a fost utilizat un alt chestionar pentru a identifica elementele caracteristice ale stilului managerial al cadrelor didactice din învățământul primar selectate pentru desfășurarea experimentului pedagogic înainte de etapa formativă a cercetării. Acest instrument a fost descris în subcapitolul III.3. *Administrarea pre-testului* și este prezentat în anexa 4. Același chestionar a fost aplicat în cadrul post-testului, pentru a evidenția posibilele modificări survenite asupra eficienței stilului managerial și a optimizării climatului socio-afectiv al clasei în urma intervenției experimentale.

**Experimentul pedagogic** s-a realizat prin adoptarea unui design experimental proiectat în termeni care să permită studierea impactului pe care un program de formare, axat pe îmbinarea strategiilor de self-management cu strategii și tehnici specifice managementului clasei de elevi, precum și cu metode interactive de formare, îl determină la nivelul abordării managementului clasei cât și la nivelul climatului socio-afectiv al clasei de elevi.

**Metoda observației** a fost utilizată pe parcursul etapei formative fiind orientată în direcția evidențierii modului de derulare al activităților aferente programului de formare. Mai precis, în contextul organizării și desfășurării activităților de grup și în echipă au fost utilizați următorii indicatori observaționali:

- nivelul abilităților de relaționare și comunicare cu colegii participanți la programul de formare;
- tipurile de atitudini defectuoase față de sine sau față de alții ale participanților la formare, ce pot determina apariția unei conduceri și coordonări neadaptate contextului și elevilor;
- gradul în care înțeleg și reușesc să aplice strategiile specifice de management dobândite ca rezultat al implicării active în activitățile de învățare, în vederea influențării comportamentului elevilor în timpul orelor;
- capacitatea de selectare și adaptare a tehnicilor de intervenție în vederea rezolvării problemelor de disciplină sau de comportament ale elevilor;
- gradul în care se evidențiază formare de atitudini și abilități ce conduc la însușirea unor modele comportamentale de optimizare a relațiilor interpersonale și a climatului clasei de elevi;
- nivelul colaborării în realizarea sarcinilor de lucru comune: dezbateri de grup, rezolvare de situații-problemă, studii de caz, proiecte.

Datele observaționale obținute au fost corelate pe parcursul programului formativ cu datele obținute cu ajutorul altor metode și instrumente de cercetare, ceea ce a determinat creșterea nivelului de certitudine referitor la informațiile înregistrate.

**Metoda analizei produselor activității** a presupus pe tot parcursul programului de formare studiul proiectelor sau al lucrărilor/temelor elaborate de cadrele didactice participante la formare. Aceste lucrări au devenit instrumente prin care cadrele didactice au fost evaluate (putându-se autoanaliza treptat), din punctul de vedere al competențelor de management al clasei dar și al nivelului de achiziționare de cunoștințe. S-au analizat unele chestionare utilizate în cadrul stagiului de formare, în urma cărora au putut fi cunoscute anumite trăsături de personalitate ale participanților (autocontrol, flexibilitate, autoreflexivitate, asertivitate, empatie, relaționare, etc.), asupra cărora s-a intervenit, preponderent în scopul vizat de cercetarea noastră și anume optimizarea stilului managerial și a climatului clasei.



#### IV.4.4. Eșantionul de subiecți

Prima categorie de subiecți investigați au fost cadrele didactice din învățământul primar din județul Sibiu. În eșantion au fost incluse cadrele didactice care au participat benevol la programul de formare derulat în colaborare cu Casa Corpului Didactic Sibiu, detaliat în capitolul IV.4.5. dar și cadre didactice din alte instituții școlare.

**Tabelul IV.3. Eșantionul de cadre didactice – subiecți ai etapei preexperimentale**

Grup experimental	Grup de control	Funcția didactică			Gradul didactic			
		învățător	institutor	profesor înv. primar	debutant	Definitivat	gradul II	gradul I
40	43	28	7	48	14	14	14	41

Chestionarul pentru investigarea stilului și strategiilor manageriale a fost administrat unui număr de 83 de cadre didactice din învățământul primar, dintre care 40 de profesori au făcut parte din lotul experimental și 43 din lotul de control. Referitor la structura eșantionului, precizăm faptul că 28 au funcția didactică de învățător, 7 sunt institutori iar 48 de subiecți au calitatea de profesori în învățământul primar. Analizând aspectul referitor la formare continuă prin grade didactice se constată faptul că 14 subiecți sunt debutanți în învățământ, 14 cadre didactice au definitivarea în învățământ, 14 au gradul didactic II, iar 41 de profesori sunt încadrați cu gradul didactic I în învățământ.

În cazul celei de-a doua categorii de subiecți, aplicarea chestionarului s-a efectuat pe un număr de 658 elevi, proveniți din 15 școli din județul Sibiu.

Chestionarul pentru investigarea climatului socio-afectiv a fost aplicat elevilor din învățământul primar, clasele a II-a, a III-a și a IV-a (nu s-a aplicat chestionarul elevilor din clasa I, dată fiind complexitatea problematicii investigate, aspect constatat cu ocazia testării prealabile a consistenței și validității chestionarului, cum am arătat în subcapitolul III.1.2.3). Datele au fost preluate de la 445 elevi proveniți din mediul urban și 213 de elevi din mediul rural, dintre care 188 de elevi din clasa a II-a, 232 elevi din clasa a III-a și 238 elevi din clasa a IV-a (tabelul III.2.):

**Tabelul IV.4. Eșantionul de elevi – subiecți ai etapei preexperimentale**

Unitatea de învățământ		Clasa de apartenență	Număr subiecți	Total elevi
mediul urban	mediul rural			
445	213	a II-a	188	658
		a III - a	232	
		a IV -a	238	

Precizăm faptul că eșantionarea grupului de elevi cuprinși în etapa constatativă a cercetării a fost în principal aleatorie simplă, selectarea lor realizându-se după criteriul apartenenței la o clasă de studiu din ciclul primar. Dintre aceștia 330 de elevi au făcut parte din grupul experimental, elevii din clasele cadrelor didactice participante la etapa formativă iar 328 de elevi au format lotul de control.

#### **IV.4.5. Valorificarea eșantionului de conținut**

Din majoritatea răspunsurilor oferite în cadrul analizei nevoilor de formare reiese într-o măsură evidentă necesitatea restructurării sau dezvoltării la nivelul cadrelor didactice a unor atitudini, comportamente și strategii ce vizează managementul clasei și mai ales nevoia de adaptare la particularitățile generațiilor actuale de elevi.

Potrivit analizei de nevoi realizată pe un eșantion de 54 de cadre didactice din mediul urban și rural din județul Sibiu, am identificat ca principale teme de formare pentru cadrele didactice din învățământul primar, strategii pentru dezvoltarea abilităților de self-management, urmate de strategii de management al clasei, cât și tehnici și instrumente concrete de lucru pentru gestionarea elevilor cu probleme de comportament din clasă. Toate categoriile de cadre didactice au considerat aceste teme mai sus menționate ca fiind relevante pentru formarea lor profesională. Prin urmare am elaborat următorul program de formare continuă, pe care l-am implementat în colaborare cu Casa Corpului Didactic Sibiu.

#### **Denumirea programului – Metode interactive de management al clasei**

##### **Categoria de program**

Programul de formare propus se încadrează la categoria a treia conform anexei

**Grupul țintă** îl constituie cadrele didactice din învățământul primar, care doresc să abordeze eficient și cu succes dificultățile din practica educațională, legate de managementul clasei de elevi, cele ce vizează integrarea elevilor cu dificultăți comportamentale în cadrul grupului-clasă, dar și profesorii preocupați de stimularea climatului socio-afectiv la nivelul colectivului de elevi și de optimizarea abilității de self-management.

**Numărul de ore de formare:** 54 ore

**Numărul de credite profesionale transferabile propuse:** 13 credite (acreditat de MEN prin ordinul de Ministru nr. 3655 din 29.04.2013 )

**Forma de învățământ** prevăzută pentru acest program de formare este la zi.

### **Curriculum-ul programului de formare**

#### **Scopul programului de formare:**

Acest program vizează în primul rând dezvoltarea competențelor de management al clasei ale cadrelor didactice din învățământul primar și se axează de asemenea pe formarea competențelor psiho-educaționale ale profesorilor din învățământul primar.

#### **Obiectivele programului de formare**

1. Dezvoltarea abilităților de comunicare și management al conflictelor.
2. Optimizarea abilităților socio-emoționale ale cadrelor didactice.
3. Achiziția strategiilor de self-management pentru optimizarea conducerii clasei de elevi.
4. Dezvoltarea repertoriului de cunoștințe referitoare la tehnicile de management al clasei.
5. Aplicarea strategiilor de management al clasei în funcție de particularitățile contextului.
6. Organizarea unui mediu incluziv la nivelul clasei.
7. Dezvoltarea capacității de evaluare și abordare individualizată a problemelor comportamentale ale școlarilor mici.

### **Concordanța obiective – activități, utilitatea programului de formare**

**Tabelul IV.5. Corelarea obiectivelor cu activitățile și utilitatea programului de formare**

<b>Obiective</b>	<b>Activități</b>	<b>Utilitate</b>
Dezvoltarea abilităților de comunicare și management al conflictelor.	▪ Exerciții pentru dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă și a ascultării active „Să comunicăm asertiv”	Modulul strategii de self-management vizează dezvoltarea de competențe psiho-educaționale, prin realizarea de aplicații practice și antrenamente de tip meditativ, menite să ofere cadrelor didactice posibilitatea de a se adapta cu succes la solicitările mediului educațional. Consecințele aplicării sistematice a strategiilor de self-management se reflectă în primul rând în comportamentul și atitudinea profesorului și nu în ultimul rând în relaționarea cu elevii și în climatul socio-afectiv instituit.
Optimizarea abilităților socio-emoționale ale cadrelor didactice.	▪ Tehnici și jocuri de negociere „Cum negociem eficient?”	
Achiziția strategiilor de self-management pentru optimizarea conducerii clasei de elevi.	▪ Aplicații pentru dezvoltarea inteligenței emoționale „Cum ne controlăm emoțiile?” ▪ Aplicații și exerciții meditative pentru dezvoltarea abilității de self-management „Sursa mea de energie”	

Obiective	Activități	Utilitate
<p>Dezvoltarea repertoriului de cunoștințe referitoare la tehnicile de management al clasei</p> <p>Aplicarea strategiilor de management al clasei în funcție de particularitățile contextului.</p>	<p>Antrenamente exercițiu realizate în grup și echipă pentru achiziția tehnicilor de management al clasei aferente următoarelor categorii:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ limitare (limit)</li> <li>▪ așteptări (expect)</li> <li>▪ acceptare (accept)</li> <li>▪ retragere (relinquish)</li> <li>▪ relaționare (network)</li> </ul>	<p>Referitor la modulul strategia LEARN pentru managementul clasei, precizăm faptul că beneficiile achiziției și aplicării acestor tehnici se regăsesc la nivelul dezvoltării competenței de management al clasei de elevi, prin dobândirea unor instrumente concrete de lucru, utile și adaptabile oricărei situații din practica educațională, atâta timp cât cadrul didactic este dispus la atitudini de tip flexibil, orientate spre ajutorarea elevilor și construirea unui mediu propice progresului colectiv și individual. Multitudinea și diversitatea de strategii, tehnici de lucru, precum și fișe, chestionare și scheme operaționale, vor sprijini cadrul didactic să utilizeze cele mai adecvate metode în vederea structurării relațiilor din clasă, a legăturilor dintre școală, copil și mediu de acasă dar și a problemelor de disciplină inerente mediului educațional actual.</p>
<p>Organizarea unui mediu incluziv la nivelul clasei.</p> <p>Dezvoltarea capacității de evaluare și abordare individualizată a problemelor comportamentale ale școlarilor mici.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Aranjarea și decorarea sălii de clasă pentru a crea un mediu incluziv”</li> <li>▪ „Cum evaluăm elevii cu probleme comportamentale?”</li> <li>▪ Exerciții pentru aplicarea principiilor de bază pentru controlul copiilor cu comportament problematic din clasă. „Să stabilim relații constructive cu toți elevii clasei”</li> </ul>	<p>Modulul de tehnici pentru gestionarea clasei de elevi cu probleme de comportament vizează dezvoltarea competenței de a selecta și adapta tehnici de intervenție pentru a rezolva problemele de disciplină sau de comportament ale elevilor și este util cadrelor didactice în măsura în care contribuie printr-un set de materiale-suport, soluții și recomandări educaționale cât și exerciții practice la abordarea eficientă a problemelor de management al clasei. Prin integrarea ideii diversității umane (și a individualității, în același timp) în filozofia lor educațională, profesorii pot îmbunătăți managementul clasei.</p>

## Competențele pe care le formează cursanților

**Tabelul IV.6. Competențe formate cadrelor didactice în cadrul intervenției formative**

Competențe generale	Competențe specifice
<b>Competențe de management ale clasei de elevi</b>	Coordonează grupul de elevi sub multiple aspecte: ergonomic, psihologic, normativ, operațional, inovativ.
	Gestionează actul decizional prin asumarea răspunderii sau delegarea responsabilității în cadrul grupelor de elevi din clasă.
	Utilizează scopurile comune pentru formarea sentimentului de apartenență la grup.
	Aplică strategii specifice de management al clasei pentru a influența comportamentul elevilor în timpul activităților didactice.
	Realizează un echilibru între colaborare și competiție în cadrul grupului.
	Inițiază și menține colaborări cu părinții și alte cadre didactice pentru a gestiona mediul psihosocial al clasei.
	Selectează și adaptează tehnici de intervenție pentru a rezolva problemele de disciplină sau de comportament ale elevilor.
	Previne sau gestionează eficient situațiile de criză educațională.
<b>Competențe psiho-educăționale</b>	Utilizează strategii de management personal pentru a menține o comunicare eficientă cu clasa de elevi.
	Formează elevilor competențe socio-emoționale.
	Utilizează strategii de self-management pentru a optimiza relațiile cu elevii
	Comunică și consiliază toți elevii, indiferent de etnie, situație economică, socială, etc.
	Fundamentează deciziile educaționale pe cunoașterea nevoilor elevilor.
	Evaluează și abordează diferențiat diferitele tipuri de elevi.

## Planul de învățământ

**Tabelul IV.7. Planul de învățământ al programului de formare**

Modulul	Număr total de ore	din care		
		teorie T	practică P	evaluare E
Modulul I	18	6	10	2
Modulul II	20	5	13	2
Modulul III	16	5	9	2
	<b>Total ore 54</b>	16	32	6
		29,62%	59,25%	11,11%

## Schița/rezumatul temelor din programul de formare continuă

### Modulul I – Strategii de self-management pentru cadrele didactice

**Tabelul IV.8. Rezumatul temelor pentru primul modul al programului de formare**

Conținutul tematic	Numărul de ore alocat	Bibliografie specifică
<b>Tema I</b> <b>Comunicare și managementul conflictelor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comunicarea asertivă;</li> <li>- ascultarea activă;</li> <li>- tehnici de negociere în clasă.</li> </ul>	<b>6h</b>	<p>Băban, A., (coord.), (2001), <i>Consiliere educațională</i>, Editura Psinet, Cluj-Napoca.</p> <p>Ginott, H., G., (2003). <i>Between Parent and Child: The Bestselling Classic That Revolutionized Parent-Child Communication (Revised and Updated)</i>. New York: Three Rivers Press</p> <p>Iucu, R., (2006), <i>Managementul clasei de elevi – aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională</i>, Editura Polirom, Iași</p>
<b>Tema II</b> <b>Inteligența emoțională</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificarea emoțiilor</li> <li>- folosirea emoțiilor</li> <li>- înțelegerea emoțiilor</li> <li>- managementul emoțiilor</li> </ul>	<b>6h</b>	<p>Veronn, A., (2006), <i>Dezvoltarea inteligenței emoționale</i>, Editura ASCR, Cluj-Napoca</p> <p>Goleman, D., (2008), <i>Inteligența emoțională</i>, Editura Curtea Veche, București</p>
<b>Tema III</b> <b>Pregătirea mentală a profesorului – tehnici de management personal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promptitudinea reacțiilor</li> <li>- anticiparea dificultăților</li> <li>- observarea altor profesori eficienți în managementul clasei</li> <li>- reframing-ul</li> <li>- monitorizarea propriilor gânduri</li> <li>- eliberarea de stres</li> </ul>	<b>6h</b>	<p>Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), <i>Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher</i>, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA</p> <p>Seeger, R., Seeger, N., (2007), <i>Was Lehrer stark macht</i>, Auer-Verlag GmbH, Donauwörth</p>

**Modulul II – Strategia LEARN pentru managementul clasei**  
(adaptare după Olsen și Nielsen, 2009)

**Tabelul IV.9. Rezumatul temelor pentru al doilea modul al programului de formare**

Conținutul tematic	Numărul de ore alocat	Bibliografie specifică
<b>Tema I</b> <b>Regulile și rutinele clasei – tehnici de stabilire a limitelor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilirea regulilor clasei, a recompenselor și consecințelor și a rutinelor</li> <li>- construirea sistemului de management din primele săptămâni de școală.</li> </ul>	<b>4h</b>	<p>Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), <i>Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher</i>, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA</p> <p>Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), <i>Noi metode și strategii pentru managementul clasei</i>, Editura Didactica Publishing House, București.</p>
<b>Tema II</b> <b>Tehnici pentru identificarea așteptărilor elevilor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilirea motivațiilor și intereselor elevilor în vederea utilizării punctelor forte ale copiilor în procesul de management al clasei.</li> </ul>	<b>4h</b>	<p>Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), <i>Noi metode și strategii pentru managementul clasei</i>, Editura Didactica Publishing House, București.</p>
<b>Tema III</b> <b>Strategii pentru inducerea ideea de acceptare în planul de management al clasei</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conștientizarea la nivel emoțional a acestor strategii, în vederea influențării comportamentului elevilor</li> </ul>	<b>4h</b>	<p>Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), <i>Noi metode și strategii pentru managementul clasei</i>, Editura Didactica Publishing House, București.</p>
<b>Tema IV</b> <b>Retragerea și transferul responsabilității</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tehnici care pot ajuta cadrele didactice să transfere responsabilitatea elevilor și să le ofere acestora sentimentul de control asupra problemelor, utilizând chiar ideile, interesele și valorile elevilor.</li> </ul>	<b>4h</b>	<p>Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), <i>Noi metode și strategii pentru managementul clasei</i>, Editura Didactica Publishing House, București.</p>
<b>Tema V</b> <b>Tehnici de relaționare utilizate în managementul clasei</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilirea legăturilor între profesori, părinți și elevi și structurarea modului în care unii interacționează cu ceilalți.</li> </ul>	<b>4h</b>	<p>Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), <i>Noi metode și strategii pentru managementul clasei</i>, Editura Didactica Publishing House, București.</p>

### Modulul III – Managementul clasei de elevi cu dificultăți comportamentale

Tabelul IV.10. Rezumatul temelor pentru al treilea modul al programului de formare

Conținutul tematic	Numărul de ore alocat	Bibliografie specifică
<b>Tema I</b> <b>Integrarea și evaluarea elevilor cu probleme comportamentale</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aranjarea și decorarea clasei într-o manieră care sprijină un management eficient și acomodarea în clasă a elevilor cu probleme comportamentale</li> <li>- evaluarea comportamentului elevilor în clasă</li> <li>- evaluarea calităților elevilor cu dificultăți comportamentale</li> </ul>	4h	<p>Popenci, S., Fartușnic, C., Tâtnoveanu, N., (2008), <i>Managementul clasei pentru elevii cu AHDH, Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar</i>, Editura Didactica Publishing House, București.</p> <p><a href="http://www.adhd.ro//">http://www.adhd.ro//</a></p>
<b>Tema II</b> <b>Intervenții disciplinare:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reacția profesorului</li> <li>- recompensarea simbolică</li> <li>- costul răspunsului</li> <li>- contingența de grup</li> <li>- contingența cu familia</li> <li>- întărirea comportamentului</li> </ul>	6h	<p>Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), <i>Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher</i>, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA</p> <p>Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), <i>Noi metode și strategii pentru managementul clasei</i>, Editura Didactica Publishing House, București.</p>
<b>Tema III</b> <b>Construirea relațiilor pozitive cu elevii:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promovarea comportamentelor asertive</li> <li>- manifestarea interesului față de elevi și de problemele acestora</li> <li>- utilizarea comportamentelor echitabile și pozitive pentru a stimula învățarea</li> <li>- acordarea de feed-back constructiv la răspunsurile greșite oferite de elevi</li> <li>- abordarea diferitelor tipuri de elevi (pasivi, agresivi, cu dificultăți de concentrare, perfecționiști, inadaptați social).</li> </ul>	6h	<p>Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), <i>Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher</i>, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA</p> <p>Păinișoară, I.O., (2009), <i>Profesorul de succes, 59 de principii de pedagogie practică</i>, Editura Polirom, Iași</p>



## Corelarea duratei cu scopul, obiectivele, conținuturile și competențele formate

### Modulul I

**Tabelul IV.11. Corelarea duratei cu scopul, obiectivele, conținuturile și competențele formate pentru primul modul al programului de formare**

Nr. crt.	Conținut tematic	Obiective generale	Competențe specifice	Număr de ore alocate temei	Locul de desfășurare	Resurse materiale
1.	<b>Tema I</b> Comunicare și managementul conflictelor <ul style="list-style-type: none"> <li>- -comunicarea asertivă;</li> <li>- ascultarea activă;</li> <li>- tehnici de negociere în clasă.</li> </ul>	Dezvoltarea abilităților de comunicare și management al conflictelor.	Utilizează strategii de management personal pentru a menține o comunicare eficientă cu clasa de elevi.	<b>2T+4P</b>	<b>CCD Sibiu</b>	Fișă de lucru „Comunicarea asertivă”;  coli de flip-chart cartonase colorate post-noted, plicuri, markere, post-noted coli de flipchart, tabla video-proiector, laptop, PPT
2.	<b>Tema II</b> Inteligența emoțională <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificarea emoțiilor</li> <li>- folosirea emoțiilor</li> <li>- înțelegerea emoțiilor</li> <li>- managementul emoțiilor</li> </ul>	Optimizarea abilităților socio-emoționale ale elevilor.	Formează elevilor competențe socio-emoționale.	<b>2T+4P</b>		Fișă de lucru „Astăzi mă simt...”; Fișă de lucru „Afișul meu publicitar”; Fișă de lucru „Situatiile care v-au declanșat stările emoționale...”; Fișă de lucru „Lucrurile pe care le fac când sunt...” Fișă de lucru „Ce mă ajută când simt că sunt...”

Nr. crt.	Conținut tematic	Obiective generale	Competențe specifice	Număr de ore alocate temei	Locul de desfășurare	Resurse materiale
						cartonase cu imagini cartonase cu cuvinte markere, post-noted flipchart, tabla video-proiector, laptop, PPT
3.	<b>Tema III</b> Pregătirea mentală a profesorului – tehnici de management personal <ul style="list-style-type: none"> <li>- promptitudinea reacțiilor</li> <li>- anticiparea dificultăților</li> <li>- observarea altor profesori eficienți în managementul clasei</li> <li>- reframing-ul</li> <li>- monitorizarea propriilor gânduri</li> <li>- eliberarea de stres</li> </ul>	Achiziția strategiilor de self-management pentru optimizarea conducerii clasei de elevi.	Utilizează strategii de self-management pentru a optimiza relațiile cu elevii	<b>2T+2P+2E</b>		Exerciții meditative Fișe de lucru  markere, post-noted flipchart, tabla video-proiector, laptop, PPT

## Modulul II

Tabelul IV.12.

*Corelarea duratei cu scopul, obiectivele, conținuturile și competențele formate pentru cel de-al doilea modul al programului de formare*

Nr. crt.	Conținut tematic	Obiective generale	Competențe specifice	Număr de ore alocate temei	Locul de desfășurare	Resurse materiale
1.	<b>Tema I</b> Regulile și rutinele clasei – tehnici de stabilire a limitelor: <ul style="list-style-type: none"> <li>- aranjarea și decorarea clasei într-o manieră care sprijină un management eficient;</li> <li>- stabilirea regulilor clasei, a recompenselor și a rutinelor</li> <li>- construirea sistemului de management din primele săptămâni de școală.</li> </ul>	Dezvoltarea repertoriului de cunoștințe referitoare la tehnicile de management al clasei  Aplicarea strategiilor de management al clasei în funcție de particularitățile contextului.	Coordonează grupul de elevi sub multiple aspecte: ergonomic, psihologic, normativ, operațional, inovativ.  Gestionează actul decizional prin asumarea răspunderii sau delegarea responsabilității în cadrul grupelor de elevi din clasă.	1T+3P	CCD Sibiu	Fișă de lucru „Planul de reguli, consecințe și recompense pentru clasa mea”;  Fișă de lucru „Activitățile de rutină din clasă”;  post-noted, flipchart tabla, video-proiector, laptop
2.	<b>Tema II</b> Tehnici pentru identificarea așteptărilor elevilor: <ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilirea motivațiilor și intereselor elevilor în vederea utilizării punctelor forte ale copiilor în procesul de management al clasei.</li> </ul>		Fundamentează deciziile educaționale pe cunoașterea nevoilor elevilor.	1T+3P		Chestionar de autoevaluare „Tabel zilnic de verificare pentru profesori”;  post-noted, flipchart tabla, video-proiector, laptop, PPT
3.	<b>Tema III</b> Strategii pentru inducerea ideea de acceptare în planul de management al clasei:		Utilizează scopurile comune pentru formarea sentimentului de apartenență la grup.	1T+3P		Chestionar „Cum mă percep elevii”;  post-noted, flipchart

Nr. crt.	Conținut tematic	Obiective generale	Competențe specifice	Număr de ore alocate temei	Locul de desfășurare	Resurse materiale
	- conștientizarea la nivel emoțional a acestor strategii, în vederea influențării comportamentului elevilor		Comunică și consiliază toți elevii, indiferent de etnie, situație economică, socială, etc.			tabla, video-proiector laptop, PPT
4.	<b>Tema IV</b> Retragerea și transferul responsabilității: - tehnici care pot ajuta cadrele didactice să transfere responsabilitatea elevilor și să le ofere acestora sentimentul de control asupra problemelor, utilizând chiar ideile, interesele și valorile elevilor.		Aplică strategii specifice de management al clasei pentru a influența comportamentul elevilor în timpul activităților didactice.	<b>1T+3P</b>		Fișă pentru monitorizarea propriului comportament” – destinată elevilor; post-noted, flipchart tabla, video-proiector laptop, PPT
5.	<b>Tema V</b> Tehnici de relaționare utilizate în managementul clasei: - stabilirea legăturilor între profesori, părinți și elevi și structurarea modului în care unii interacționează cu ceilalți.		Realizează un echilibru între colaborare și competiție în cadrul grupului.  Inițiază și menține colaborări cu părinții și alte cadre didactice pentru a gestiona mediul psihosocial al clasei.	<b>1T+1P +2E</b>		Fișă pentru părinți” – pentru monitorizarea comportamentelor problematice prin colaborare cu părinții;  „Eseu de îndreptare a comportamentului”- fișă pentru elevi;  „Contract între părinți – profesor – elev”;  post-noted, flipchart tabla, video-proiector laptop, PPT

### Modulul III

Tabelul IV.13.

*Corelarea duratei cu scopul, obiectivele, conținuturile și competențele formate pentru al treilea modul al programului de formare*

Nr crt.	Conținut tematic	Obiective generale	Competențe specifice	Număr de ore alocate temei	Locul de desfășurare	Resurse materiale
1.	<b>Tema I</b> Integrarea și evaluarea elevilor cu probleme comportamentale <ul style="list-style-type: none"> <li>- acomodarea în clasă a elevilor cu probleme comportamentale</li> <li>- evaluarea comportamentului elevilor în clasă</li> <li>- evaluarea calităților elevilor cu dificultăți comportamentale</li> </ul>	Organizarea unui mediu incluziv la nivelul clasei.	Evaluează și abordează diferențiat diferitele tipuri de elevi.	1T+3P	CCD Sibiu	Fișă de evaluare a calităților elevului cu dificultăți comportamentale; Fișă de evaluare a comportamentului în clasă a elevului cu probleme comportamentale.  post-noted, flipchart, tabla video-proiector, laptop
2.	<b>Tema II</b> Intervenții disciplinare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- reacția profesorului</li> <li>- recompensarea simbolică</li> <li>- costul răspunsului</li> <li>- contingența de grup</li> <li>- contingența cu familia</li> <li>- întărirea comportamentului</li> </ul>		Selectează și adaptează tehnici de intervenție pentru a rezolva problemele de disciplină sau de comportament ale elevilor.  Previne sau gestionează eficient situațiile de criză educațională.	2T+4P		Fișe de lucru  post-noted, flipchart, tabla video-proiector, laptop

Nr crt.	Conținut tematic	Obiective generale	Competențe specifice	Număr de ore alocate temei	Locul de desfășurare	Resurse materiale
3.	<b>Tema III</b> Construirea relațiilor pozitive cu elevii <ul style="list-style-type: none"> <li>- promovarea comportamentelor asertive</li> <li>- manifestarea interesului față de elevi și de problemele acestora</li> <li>- utilizarea comportamentelor echitabile și pozitive pentru a stimula învățarea</li> <li>- acordarea de feed-back constructiv la răspunsurile greșite oferite de elevi</li> <li>- abordarea diferitelor tipuri de elevi (pasivi, agresivi, cu dificultăți de concentrare, perfecționiști, inadaptați social).</li> </ul>	Dezvoltarea capacității de evaluare și abordare individualizată a problemelor comportamentale ale școlarilor mici.	Inițiază și menține colaborări cu părinții și alte cadre didactice pentru a gestiona mediul psihosocial al clasei.	<b>2T+2P+2E</b>		Fișă de lucru pe tema „Vorbirea excesivă”; Fișă de lucru pe tema „Dificultățile de concentrare – tehnici de lucru în clasă”; Fișă de lucru „Diminuarea dificultăților de comunicare ale elevilor cu ADHD”;  coli de flipchart, markere tabla, video-proiector, laptop

## Calendarul programului de formare

**Tabelul IV.14. Calendarul programului de formare**

Modulul	Tema	Durata	Intervalul orar	Responsabilitate activitatea teoretică/ practică	Responsabil administrativ CCD Sibiu
MODULUL I Strategii de self-management pentru cadrele didactice	Comunicare și managementul conflictelor	6h	14,00 – 20,00	Nume: Iulia Herman	Nume: Camelia Vancu
	Inteligența emoțională	6h	14,00 – 20,00		
	Pregătirea mentală a profesorului – tehnici de management personal	6h	14,00 – 20,00		
MODULUL II Strategia LEARN pentru managementul clasei (adaptare după Olsen și Nielsen, 2009)	Strategia LEARN, utilitate. Stabilirea de limite, rutine în activitatea de management al clasei	4h	16,00 – 20,00	Nume: Iulia Herman	Nume: Camelia Vancu
	Acceptarea factor decisiv în managementul clasei	4h	16,00 – 20,00		
	Relevarea importanței acceptării în clasă	4h	16,00 – 20,00		
	Retragerea și responsabilizarea elevilor	4h	16,00 – 20,00		
	Relaționarea profesori–elevi–părinți	4h	16,00 – 20,00		
MODULUL III Managementul clasei de elevi cu dificultăți comportamentale	Integrarea și evaluarea elevilor cu probleme comportamentale	4h	16,00 – 20,00	Nume: Carmen Voinea	Nume: Camelia Vancu
	Intervenții disciplinare	6h	14,00 – 20,00		
	Construirea relațiilor pozitive cu elevii	6h	14,00 – 20,00		

*Forma de organizare a activităților din cadrul programului formare:* activitățile formative au fost organizate atât frontal, cât și pe grupe și individual.

## *Strategia de evaluare*

### *Obiectivele evaluării*

1. Stabilirea de tehnici de interacțiune constructivă cu elevii și cu comunitatea școlară.
2. Aplicarea strategiei LEARN de management al clasei în funcție de particularitățile contextului/ ale clasei de elevi.
3. Abordarea individualizată a problemelor comportamentale ale școlarilor mici.
4. Organizarea portofoliului individual de formare în funcție de modulele programului, cu respectarea cerințelor estetice.
5. Realizarea pe grupe a proiectului managerial de modificare a comportamentelor negative/întărire a comportamentelor pozitive ale elevilor și de ameliorare/optimizare a climatului socio-afectiv al clasei, ca rezultat al unor investigații și analize întreprinse de cursanți la nivelul propriei clase de elevi.

### *Evaluarea cursanților*

#### *Evaluarea inițială constă în:*

- completarea chestionarului pentru identificarea stilului managerial al cadrelor didactice din învățământul primar;
- administrarea chestionarului privind climatul socio-afectiv al clasei elevilor la care predau cadrele didactice participante la programul de formare.

#### *Evaluarea formativă vizează:*

- activități gen teme pentru acasă – Realizarea împreună cu elevii a unui plan care să conțină regulile clasei cu sancțiuni și recompense cât și zonele și activitățile de rutină din clasă. Eseuri pe temele „Gestionarea emoțiilor negative” „Cum negociez sau evit relația – noi contra voi – în raport cu elevii?” și „Avantajele concentrării profesorului pe aspectele pozitive ale elevului sau ale situației” – *pondere 10% din calificativul final*;
- interevaluare și autoevaluare continuă pe parcursul stagiului de formare prin chestionare precum: „Tabel zilnic de verificare pentru profesori”; „Cum mă percep elevii”; „Fișă de evaluare a calităților elevului cu dificultăți comportamentale”; „Fișă de evaluare a comportamentului în clasă a elevului cu probleme comportamentale” – *pondere 10% din calificativul final*;
- evaluarea portofoliului de formare (include: temele, fișele de auto-interevaluare, fișele de lucru de pe parcursul programului de formare) – *pondere de 30% din calificativul final*. Produsele de învățare incluse în portofoliu, ce vor fi evaluate în funcție de criteriile prezentate în tabelul de mai jos, sunt detaliate în continuare:



### *Modulul I*

Fișă de lucru „Comunicarea asertivă”;

Eseu pe tema „Cum pot fi eliminate barierele din comunicarea profesor-elevi?”

Fișă de lucru „Astăzi mă simt...”;

Fișă de lucru „Afișul meu publicitar”;

Fișă de lucru „Situatiile care v-au declanșat stările emoționale...”;

Fișă de lucru „Lucrurile pe care le fac când sunt...”;

Fișă de lucru „Ce mă ajută când simt că sunt...”;

Eseu pe tema „Gestionarea emoțiilor negative”.

### *Modulul II*

Fișă de lucru „Planul de reguli, consecințe și recompense pentru clasa mea”;

Fișă de lucru „Activitățile de rutină din clasă”;

Temă pentru acasă: „Realizați împreună cu elevii un plan care să conțină regulile clasei cu sancțiuni și recompense cât și zonele și activitățile de rutină din clasă”;

Chestionar de autoevaluare „Tabel zilnic de verificare pentru profesori”;

Chestionar „Cum mă percep elevii”;

„Fișă pentru monitorizarea propriului comportament” – destinată elevilor;

„Fișă pentru părinți” – pentru monitorizarea comportamentelor problematice prin colaborare cu părinții;

„Eseu de îndreptare a comportamentului”- fișă pentru elevi;

„Contract între părinți – profesor – elev”;

Eseu pe tema „Cum negociez sau evit relația – noi contra voi – în raport cu elevii?”

### *Modulul III*

Chestionar de autoevaluare „Strategii didactice și de management al clasei aplicate în cazul elevilor cu dificultăți comportamentale”;

Fișă de evaluare a calităților elevului cu dificultăți comportamentale;

Fișă de evaluare a comportamentului în clasă al elevului cu probleme comportamentale;

Fișă de lucru pe tema „Vorbirea excesivă”;

Fișă de lucru pe tema „Dificultățile de concentrare – tehnici de lucru în clasă”;

Fișă de lucru „Diminuarea dificultăților de comunicare ale elevilor cu ADHD”;

Eseu pe tema „Avantajele concentrării profesorului pe aspectele pozitive ale elevului sau ale situației”;

Criteriile de evaluare pentru portofoliul de formare al participanților la intervenția experimentală, se regăsesc la Anexa nr. 8.

*Evaluarea finală constă în:*

- completarea chestionarului pentru identificarea stilului managerial al cadrelor didactice din învățământul primar;

- administrarea chestionarului privind climatul socio-afectiv al clasei elevilor la care predau cadrele didactice participante la programul de formare;
- administrarea chestionarului de impact privind evaluarea programului de formare „Metode interactive de management al clasei”
- Elaborarea și susținerea unui proiect de management al clasei (plan managerial de modificare a comportamentelor negative/întărire a comportamentelor pozitive ale elevilor și de ameliorare/optimizare a climatului socio-afectiv al clasei, ca rezultat al unor investigații și analize întreprinse de cursanți la nivelul unor clase de elevi. Proiectul va fi prezentat în format PPS. Se vor evalua competențele profesionale achiziționate de cursanți în cadrul programului formativ, conform obiectivelor evaluării prezentate anterior – *pondere de 50% din calificativul final.*

Prezentăm în Anexa nr. 9 descriptorii de performanță utilizați pentru evaluarea finală a proiectului de management al clasei ce vizează aplicarea strategiilor de management în vederea modificării comportamentelor negative/întărire a comportamentelor pozitive ale elevilor și de optimizare a următoarelor dimensiuni ale climatului socio-afectiv al clasei: atmosfera clasei, atitudinea elevilor față de munca în clasă și temele pentru acasă, precum și relația cu cadrul didactic.

**Evaluarea serviciului** a constat în evaluarea formatorului, a activităților de formare, a instituției organizatoare și a logisticii puse la dispoziția cursanților și a fost realizată cu ajutorul chestionarelor prezentate în Anexa nr. 7 și Anexa nr. 6, a prezentei lucrări.

#### IV.5. Descrierea experimentului propriu-zis

Experimentul pedagogic a fost derulat în perioada martie 2011 – octombrie 2012, cu următoarele etape și secvențe distincte:

- etapa constatativă finalizată cu administrarea pre-testului
- etapa intervenției psiho-pedagogice și aplicarea post-testului
- etapa de re-test.

**Etapa constatativă** s-a derulat în intervalul martie – mai 2011, iar la finalul acesteia a avut loc administrarea pre-testului.

Etapa de pre-test a fost proiectată și organizată în așa fel încât să permită stabilirea gradului de comparabilitate statistică între loturile experimentale și cele de control din perspectiva stilului managerial practicat precum și din perspectiva climatului socio-afectiv al claselor de elevi la care cadrele didactice implicate în această etapă predau.

**Etapa desfășurării experimentului formativ** s-a derulat în intervalul noiembrie 2011 – martie 2012 și a avut în vedere intervenția asupra stilurilor manageriale ale

cadrelor didactice din lotul experimental și asupra climatului socio-afectiv al claselor, la care profesorii din grupul experimental predau, în timp ce activitatea loturilor de control s-a desfășurat fără a fi influențată de variabilele experimentale preconizate de noi. La sfârșitul acestei perioade a fost administrat post-testul, având ca obiectiv principal monitorizarea comparativă a evoluției școlare a cadrelor didactice din loturile experimentale și de control în vederea confirmării ipotezelor experimentale.

***Etapă de re-test*** a avut loc în cursul anului școlar 2012–2013, în luna octombrie 2012 cu scopul de a verifica stabilitatea în timp a rezultatelor obținute în cursul intervenției experimentale derulate.

#### **IV.5.1. Prezentarea selectivă a unor metode și instrumente utilizate în cadrul experimentului formativ**

În cadrul experimentului formativ au fost utilizate o serie de metode didactice în funcție de obiectivele propuse și în acord cu conținuturile abordate pe fiecare modul în parte. Dintre acestea prezentăm selectiv în cele ce urmează câteva metode și modalitatea în care au fost aplicate cu participanții la programul de formare.

**Metoda Circle Time** elaborată de Murray White, a fost în lucrarea de față aplicată în contextul modulului Strategii de self-management din cadrul programului de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul primar, în vederea dezvoltării abilităților de autocontrol emoțional, prin parcurgerea etapelor propuse de Mayer și Salovey (1990) și anume: identificarea emoțiilor, folosirea emoțiilor, înțelegerea emoțiilor și managementul emoțiilor. Circle Time facilitează crearea unei dispoziții și atitudini pozitive, dezvoltarea încrederii în sine și a stimei de sine, îmbunătățirea capacității de relaționare cu ceilalți, îmbunătățirea comportamentului și auto-controlului, dezvoltarea preocupării pentru îngrijirea personală, dezvoltarea sentimentului apartenenței la o comunitate.

Modalitatea de lucru a constat în prezentarea aspectelor formative ale metodei, precizarea regulilor de desfășurare propriu-zisă a activității, s-a menționat faptul că participanții pot vorbi pe rând cu ajutorul obiectului vorbitor; pot da obiectul mai departe dacă nu doresc să vorbească despre un anumit lucru; prin ceea ce se comunică în cerc participanții trebuie să aibă în vedere să nu îi critice pe ceilalți. Prezentăm în continuare sintetic temele de reflecție și discuție pentru fiecare obiectiv pe care l-am avut în vedere în cadrul acestei metode. Exercițiile – antrenament utilizate au fost adaptate după Băban A. (2001).

Activitățile desfășurate au vizat într-o primă etapă identificarea emoțiilor proprii și ale celorlalți iar exercițiile desfășurate s-au intitulat:

- Azi mă simt..., colegii din cerc ghicesc emoția desenată;
- Afișul meu publicitar, autoprezentare;
- Termometrul evaluării stării emotionale la programul de formare;

- Cine sunt eu ? continuă propoziția, în cerc...;
- Mă simt mândru de mine pentru că....;
- Îmi doresc să.....

Pentru cel de-al doilea obiectiv care viza folosirea emoțiilor, am propus următoarele exerciții:

- Notați situațiile care v-au declanșat următoarele stări emoționale: nesigur de mine.....; speriat.....; furios.....; Aceste situații vor fi apoi prezentate în cerc cu ajutorul obiectului vorbitor.
- Ce faci dacă...? Prezentarea răspunsurilor se va face aplicând regulile metodei Circle Time.
- Ești trist...
- Ești nervos...
- Ești nemulțumit...
- Ție frică...

Acest exercițiu vizează conștientizarea cauzelor unei anumite stări emoționale.

Următorul set de exerciții are ca obiectiv utilizarea adecvată a emoțiilor. Participanții sunt rugați să indice lucrurile pe care le fac în diferite stări emoționale, pe care formatorul le precizează pe baza relației:

- Mă simt.... și atunci.....

Acest exercițiu este relevant din perspectiva conștientizării și anticipării consecințelor pe care emoțiile noastre le declanșează.

Ultimul obiectiv în direcția dezvoltării emoționale a participanților la programul de formare a vizat managementul emoțiilor. Exercițiile desfășurate au urmărit

- Ce mă ajută când simt că sunt...(au fost indicate anumite stări emoționale, atât pozitive cât și negative), iar cursanții au analizat aceste emoții pe baza următoarei structuri
- Ce mă ajută...(cum mă ajut eu pe mine).
- Ce tip de ajutor aș putea primi de la ceilalți...

Exercițiul a fost realizat în perechi sub formă de interviu, fiecare urmând ca la final să-și prezinte partenerul în cerc, celorlalți participanți. Am considerat acest exercițiu deosebit de important din perspectiva autocontrolului emoțional de care un cadru didactic trebuie să dea dovadă la clasă atât în situații obișnuite cât și în situații de criză educațională.

**Metoda Delphi** a fost dezvoltată de H. Linstone și M. Turoff și presupune împărțirea în grupe de 5–6 cursanți, fiecare grup analizează o situație problematică (proiect, temă, document, text etc.) și sintetizează analizele în scris, aducând cât mai multe argumente. Aceste sinteze, trec, apoi, la celelalte grupe – sub formă de scală. În final, se lecturează (și comentează) opiniile grupelor și motivațiile prin care s-a ajuns la convergența sau divergența de opinii. Modulul în care s-a aplicat această metodă a fost Strategia LEARN pentru managementul clasei (adaptată după Olsen

și Nielsen, 2009). Obiectivele vizate prin aplicarea acestei metode fac referire la dezvoltarea competențelor de conducere și coordonare, precum și la gestionarea actului decizional prin asumarea răspunderii sau delegarea responsabilităților în cadrul grupelor de lucru din clasă. Sarcina de lucru a constat în aplicarea metodei Delphi pentru elaborarea de exemple pentru activitățile de rutină din clasă pe care o conduc.

*Zone din clasă:*

- materiale educative

-

*Zone din școală:*

- locurile de joacă

-

*Activități cu toată clasa:*

- participarea elevilor

-

*Activități cu grupuri restrânse:*

- deplasarea elevilor în și în afara grupului

-

*Alte proceduri:*

- începutul unei zile de școală

-

Acestă metodă facilitează abordarea critică a unui subiect, flexibilitatea în gândire iar prin conținutul pe care metoda a fost aplicată considerăm faptul că profesorii și-au exersat aceste abilități în vederea stabilirii activităților de rutină utile în eficientizarea procesului instructiv-educativ.

**Fish-bowl** denumită și metoda acvariului sau a interacțiunii observate, urmărește gradul de interacțiune și de influențare reciprocă dintre membrii grupului. Potrivit lui I. Cerghit (2006) cursanții sunt plasați prin alternanță într-o dublă ipostază, cea de participanți activi la dezbateri și cea de observatori ai interacțiunilor ce au loc în cadrul grupului. În lucrarea de față metoda fish-bowl a fost aplicată în contextul modului Strategii de self-management și apoi în modulul destinat Managementului clasei cu elevi cu dificultăți comportamentale, în vederea stimulării flexibilității la nivel atitudinal, a abilităților de comunicare asertivă, a construirii de relații pozitive cu ceilalți participanți la formare, cât și pentru dezvoltarea capacității de răspuns la feedback și de introspecție. Etapele parcurse conform I. Cerghit (2006) au fost următoarele:

- alegerea temelor pentru dezbateri (subiectele de discuție în cadrul programului de formare desfășurat au fost axate pe *modalități concrete de comunicare constructivă cu părinții elevilor, conformarea la un sistem de reguli și respectiv metode de stimulare a climatului clasei precum și tehnici de management al comportamentului elevilor hiperactivi și neatenți*);
- constituirea a două grupe eterogene și egale ca mărime;
- scaunele vor fi așezate în două cercuri concentrice;
- o grupă va ocupa scaunele cercului din interior, cealaltă scaunele cercului din exterior; subiecții își vor alege în mod liber locurile pe care vor considera că se pot simți cât mai bine;

- cadrele didactice aflate în cadrul cercului din interior au la dispoziție un interval de 8–10 minute pentru a discuta problema respectiv tema, după ce au fost stabilite regulile de bază: argumentarea și susținerea unei idei, opinii, soluții, susținerea părerii antevorbitorului și aducerea de argumente și date suplimentare, respectiv combaterea poziției sau ideii antevorbitorului cu argumente întemeiate, comunicarea să fie constructivă, participanții să dea dovadă de receptare activă și încurajare a colegilor în exprimarea propriilor idei, opinii sau atitudini;
- în același timp, ocupanții cercului exterior vor avea și ei la dispoziție un interval de 8–10 minute pentru a asculta ceea ce se discută în cercul interior, a face observații despre modul cum se relaționează, despre gradul de stabilire a consensului, despre evoluția climatului și strategiile adoptate pentru a rezolva controversa sau problema. În acest scop ei vor primi fise de observație sau protocoale special pregătite în care se vor face consemnări cu privire la aspectele constatate (Anexa nr. 5);
- în baza celor observate participanții din cercul exterior își vor prezenta opiniile;
- apoi va avea loc schimbarea locurilor între ocupanți, cei din cercul interior ocupând locurile din exterior și invers;
- apoi se pune în discuție o altă temă sau opinie de către cei din cercul interior iar în acest timp ceilalți vor fi observatori;
- după încheierea acestei faze exercițiul de fish-bowl continuă, toți participanții formând un singur cerc de discuții. Profesorul–moderator va încerca prin intervențiile sale să aducă idei noi, argumente viabile până la finalizarea sarcinii de ansamblu.

**World Café** (metodă pusă la punct de Juanita Brown) reprezintă un proces conversațional în care o comunitate de persoane schimbă, discută și analizează idei pentru a descoperi răspunsuri noi, comune la întrebări despre problemele cu care se confruntă sau la situații ipotetice. Principiile care stau la baza acestei metode exploatează la maxim valoarea socială a conversației. Un exercițiu tipic, utilizat și în programul de formare, a implicat sub-grupuri de 4–5 persoane care au purtat o discuție despre o temă dată în jurul unei „mese de cafea”. Periodic, grupurile și-au schimbat componența pentru a asigura circulația ideilor și a perspectivelor. Obiectivele urmărite în cadrul acestei metode au făcut referire aplicarea strategiei LEARN (Olsen, Nielsen, 2009), în vederea influențării comportamentului elevilor în timpul orelor și optimizării relațiilor cu părinții elevilor. World Café a fost aplicată pe următoarele teme de dezbateri:

- managementul elevilor cu dificultăți comportamentale;
- întărirea comportamentelor pozitive ale elevilor din clasă;
- relaționarea cu părinții elevilor din clasă;
- influența personalității cadrului didactic asupra grupului de elevi.

La final fiecare grupă a notat pe o coală de hârtie ideile sau scenariul obținut ca urmare a discuțiilor purtate și apoi le-au prezentat în plen. Acest exercițiu a facilitat schimbul de idei, cunoștințe și experiențe dobândite sau consolidate pe parcursul programului de formare. Modulul în cadrul căruia s-a aplicat metoda Delphi se intitulă – Managementul clasei de elevi cu dificultăți comportamentale.

**Balint-Group** este o metodă interactivă (pusă la punct de Michael Balint), care presupune parcurgerea unor etape în vederea soluționării unei situații-problemă. În cadrul programului de formare descris la punctul IV.4.5. am utilizat această metodă ce a vizat selectarea și adaptarea tehnicilor de intervenție în vederea rezolvării problemelor de disciplină sau de comportament ale elevilor. Situațiile-problemă de la care s-a pornit au fost unele reale, preluate din experiența unora dintre cursanți și prezentate apoi sub-grupului spre soluționare. Etapele pe care toți cursanții organizați pe grupe de câte 4–5 persoane le-au parcurs, sunt prezentate în continuare:

- a. Stabilirea conducătorului discuției. Cea mai importantă sarcină a lui este să se asigure că toți membrii grupului comunică potrivit regulilor specifice fiecărei etape.
- b. Inventarierea situațiilor „problematică” pe care membrii grupului vor să le supună atenției grupului. O situație „problematică” în acest caz este orice întrebare concretă pe care cineva o are în legătură cu o situație
- c. Decizia în privința problemei pe care o vor aborda membrii grupului. Criteriile pentru problema abordată constau în: problemă trebuie să fie reală, să nu fie prea complexă și să fie de actualitate sau foarte răspândită.
- d. Expunerea problemei „Proprietarul” problemei expune din nou principalele caracteristici ale situației problematice.
- e. Momentul asociațiilor în care fiecare membru al grupului lucrează singur câteva minute, notează asociațiile care i-au venit în minte în timp ce asculta expunerea problemei.
- f. Momentul imaginării face referire la solicitarea de informații suplimentare de către membrii grupului (nu interpretări sau înțelesuri) pentru a-și forma o idee mai bună asupra problemei. În această etapă „Proprietarul” problemei răspunde scurt și clar iar membrii grupului încercă să se identifice cu „proprietarul” problemei. Conducătorul discuției face un rezumat al problemei și verifică dacă fiecare membru al grupului înțelege bine problema.
- g. Formarea unei opinii se bazează pe modul în care fiecare membru al grupului a înțeles problema și poate apoi să redacteze niște sfaturi. Sfaturile vor fi transmise verbal „proprietarului” problemei, fără a avea loc vreo discuție. În această etapă „Proprietarul” problemei ia notițe.
- h. Luarea deciziei. „Proprietarul” problemei le comunică membrilor grupului cum l-au ajutat sfaturile lor să înțeleagă situația, să o vadă într-o lumină nouă sau nu. Apoi le comunică ce va face în realitate.

- i. Comportamentul în grup. Membrii grupului îi comunică „proprietarului” problemei dacă au observat ceva în privința comportamentului lui în cadrul acestui grup, ceva care ar putea fi observat și în situația problematică. (Adică, modul în care a fost formulată problema sau modul în care s-a răspuns la întrebări). „Proprietarul” problemei furnizează feedback: „Acest lucru îl recunosc, celălalt nu”. E foarte important ca cel care conduce discuția să fie foarte strict în ceea ce privește acest feedback. Să nu existe posibilitatea vreunui atac sau reacții de apărare!
- j. Comportamentul în situații comparabile. Membrii grupului vorbesc despre propriul lor comportament în situații similare.

Aceste metode prezentate anterior cât și altele pe care le-am expus succint în capitolul IV.4.5. au fost utilizate și valorificate în vederea abordării conținuturilor și dezvoltării de competențe în rândul cadrelor didactice din eșantionul experimental.

#### **IV.5.2. Valențele instrumentelor formative utilizate în cadrul programului de formare**

Prezentăm în cele ce urmează instrumentele cu valoare formativă utilizate pe parcursul programului de formare în vederea conștientizării propriilor atitudini, comportamente și progrese dar și pentru ca profesorii participanți la formare să perceapă cât mai acurat reacțiile elevilor și ale părinților acestora vizavi de modul de abordare al clasei și al elevilor în particular. Astfel cadrele didactice participante la programul de formare au reușit să conștientizeze anumite atitudini defectuoase în raport cu elevii sau cu părinții acestora, să reflecteze asupra strategiilor alternative de management al clasei, să aplice contextual și consecvent tehnici de management al comportamentului elevilor, astfel încât să obțină rezultate vizibile și stabile, să identifice nevoile și așteptările elevilor și să construiască relații bazate pe intercunoaștere și susținere reciprocă cu părinții elevilor.

*Tabel zilnic de verificare pentru profesori – chestionar de autoevaluare* – acest instrument formativ a fost utilizat deoarece feedback-ul este foarte important. Profesorii trebuie să știe cum sunt percepuți de colegii și elevii lor. Adesea, „modul de a fi” al unui profesor contribuie la apariția problemelor de comportament în clasă. Olsen și Nielsen (2009) recomandă pentru sporirea puterii de referință, utilizarea unor formulare (chestionare) pentru a obține feed-back despre felul de a fi și despre modul de predare al profesorului. Completați Tabelul Zilnic de Verificare pentru Profesori (suport de curs, Tabelul 2.6.), apoi arătați-l unui coleg care v-a văzut cum interacționați cu elevii. Acest coleg vă va furniza feed-back pentru fiecare categorie și o va face în privat. Colegul ar trebui să vă indice cel puțin un aspect sau poate chiar mai multe, în care puteți aduce îmbunătățiri.



*Cum mă percep elevii* – chestionar prezentat în suport de curs, Fig. 2.5. – vă va da un feed-back despre modul vostru de predare. Faceți acest lucru de două ori pe an. Regulile pentru utilizarea acestor formulare sunt următoarele:

- Formularele trebuie completate anonim;
- Nimeni nu trebuie să vadă rezultatele, cu excepția voastră sau a persoanei cu care alegeți să împărtășiți rezultatele;
- Nu izolați niciodată un elev de la care credeți că ați primit feedback negativ;
- Cel mai important lucru este ca elevii din casa voastră să fie ajutați foarte mult de schimbarea voastră.

*Fișă pentru monitorizarea propriului comportament* (suport de curs, Tabelul 2.7.) – cadrul didactic îi cere elevului să-și monitorizeze propriul comportament folosind un contor pentru jucătorii de golf, auto-evaluarea, relaxarea, utilizarea de mărgelile dintr-o brățară, a cardurilor de activități cu puncte, etc. Spre exemplu, el poate număra de câte ori a ridicat mâna față de câte ori a vorbit neîntrebat sau de câte ori a făcut ceea ce trebuia să facă. Elevul va ține evidența acestor lucruri în vederea unei discuții ulterioare cu profesorul.

*Fișa pentru părinți și contract între părinți-profesori-elev* – aceste instrumente de observații, în care părinții și profesorii notează comportamentele pozitive și negative, fișele pentru părinți (suport de curs Figura 2.8.) precum și contractele comune (suport de curs, Figura 2.9.) pot stabili legătura dintre părinți și profesori, printr-o comunicare în dublu sens, astfel încât copiii să nu-i mai poată întoarce pe adulți unul împotriva celuilalt. Dacă profesorul sau părintele nu-și îndeplinesc partea lor de responsabilități asumate conform contractului, copilul nu este obligat să și le îndeplinească pe ale lui.

*Eseu de îndreptare a comportamentului* (suport de curs) dacă este utilizat cores-punzător, oferă elevilor sentimentul că sunt responsabili pentru rezolvarea problemei. În aceste contracte, pot fi incluse responsabilități pe termen lung, pentru a-l ajuta pe elev să respecte acorduri din ce în ce mai lungi; spre exemplu, să lucreze liniștit, fără ajutor timp de o oră, apoi două ore, apoi toată dimineața, apoi toată ziua (Olsen, 1989, 1997).

Trebuie să vă stabiliți un repertoriu de limbaj atunci când ajutați elevul să scrie astfel de contracte. *Spre exemplu:*

- Comportamentul elevului ajută grupul ? (sau este un comportament egoist)
- Grupul, inclusiv elevul, a fost de acord ca nimeni să nu procedeze astfel.
- Care sunt obiectivele pe care vrei să le atingi ?
- Ce îți stă în cale ?
- Cum poate profesorul să te ajute să îți atingi obiectivul și să respecti regulile pe care le-ați hotărât împreună?

*Fișa de Monitorizare a Copilului în Situație de risc* – Problemele pot fi analizate sistematic folosind de exemplu această fișă (suport de curs, Figura 2.10.). În

loc să catalogăm comportamentul neadecvat al elevului într-un context restrâns cum ar fi problemele la citit sau problemele de acasă, se poate cum interacționează diverșii oameni și elemente din viața școlară a elevului și cum pot alimenta adulții în conflict comportamentul violent sau disruptiv al elevului.

#### **IV.6. Administrarea post-testului**

La finalul perioadei formative a fost administrat post-testul, având ca scop monitorizarea comparativă a progresului și a schimbărilor apărute la nivelul stilurilor manageriale ale cadrelor didactice și al climatului socio-afectiv al clasei din loturile experimentale și de control în vederea confirmării ipotezelor experimentale.

Prin urmare cadrelor didactice din ambele loturi, experimentale și de control, li s-a administrat același instrument de colectare a datelor, pe care l-au completat și în pre-test (Anexa nr. 3 și nr. 4). Prezentarea detaliată a rezultatelor obținute în urma completării post-testului poate fi urmărită în capitolul V. *Analiza și interpretarea datelor experimentale.*

#### **IV.7. Etapa de retest**

În luna octombrie a anului școlar 2012–2013 a avut loc re-testarea cadrelor didactice și a elevilor din lotul experimental și de control, în vederea validării rezultatelor intervenției experimentale din anul școlar 2011–2012. Administrarea re-testului s-a putut realiza doar în cazul a 15 din cele 26 clase experimentale și de control, care au fost implicate în realizarea cercetării, datorită faptului că elevii claselor a IV-a au finalizat ciclul primar și fie au fost mutați la o altă școală fie clasele de a V-a au fost reorganizate și astfel s-a modificat componența claselor luate inițial în studiu.

Instrumentele de lucru utilizate au constatat în aceleași chestionare aplicate cadrelor didactice și elevilor în pre-test și în post-test, considerând că în acest fel se va obține o certificare a datelor înregistrate în urma comparării rezultatelor celor trei secvențe de evaluare.

Capitolul următor prezintă detaliat rezultatele înregistrate ca urmare a administrării chestionarelor în scopul re-testării subiecților participanți la cercetarea desfășurată.



## **CAPITOLUL V.**

### **ANALIZA ȘI INTERPRETAREA DATELOR EXPERIMENTALE**

Modelul formativ elaborat și detaliat în capitolul anterior, are ca și coordonată specifică dezvoltarea repertoriului de metode și tehnici de management al clasei de elevi, incluzându-i și pe acei elevi cu dificultăți comportamentale, precum și acțiunea concentrată la nivelul competențelor de self-management ale cadrelor didactice, aspecte care ar determina optimizarea stilurilor manageriale ale profesorilor, cât și stimularea climatului clasei.

Ca urmare a intervenției pedagogice realizate s-a conturat o imagine globală asupra modului în care activitățile de formare continuă, axate pe dezvoltarea competențelor de management al clasei, a competențelor de comunicare și relaționare, precum și pe consolidarea abilităților psihosociale ale profesorilor, sunt în măsură să optimizeze stilurile manageriale ale cadrelor didactice și să contribuie la crearea unui climat pozitiv și constructiv în cadrul clasei.

În vederea decodificării perspectivei de ansamblu a comportamentelor și reacțiilor de natură managerială ale cadrelor didactice incluse în experimentul întreprins am utilizat instrumente statistice de interpretare a rezultatelor, rezultând o gamă largă de analize cantitative și calitative pe care intenționăm să le prezentăm detaliat în acest capitol. Acestea vizează atât diferențele remarcate între profesorii din lotul experimental și de control și respectiv elevii din clasele acestor cadre didactice implicate în cercetare, cât și modificările cu caracter de progres înregistrate la nivelul cadrelor didactice din același grup, ca urmare a includerii lui în programul formativ.

Analiza rezultatelor obținute în contextul experimentului propriu-zis este necesară pentru a verifica ipotezele experimentale ale cercetării.

#### **V.1. Rezultate obținute în cadrul experimentului formativ**

Modelul intervenției pedagogice a vizat un demers experimental concretizat pe trei paliere acționale complementare:

1. Dezvoltarea capacității de self-management a cadrelor didactice din învățământul primar în scopul creșterii congruenței psiho-afective și a autocontrolului. Stimularea și valorificarea abilităților de comunicare, relaționare

constructivă cu mediul școlar, a abilităților de negociere și de management al emoțiilor.

2. Diversificarea strategiilor de management al clasei, prin achiziția tehnicilor subiacente categoriilor limitare, așteptări, acceptare, retragere și relaționare, menite a oferi instrumentele de lucru necesare pentru influențarea comportamentului elevilor. Stimularea competențelor socio-emoționale și sprijinirea comportamentului individual al elevilor.
3. Îmbogățirea nivelului de cunoștințe ale cadrelor didactice cu privire la principiile și tehnicile concrete de abordare a clasei de elevi cu probleme comportamentale; Aplicarea contextuală și individualizată a tehnicilor de management al clasei de elevi cu probleme de comportament. Abordări incluzive ale organizării mediului clasei și resurselor educaționale.

Toate cele trei direcții de acțiune au converș spre îmbogățirea instrumentelor și tehnicilor de management al clasei, spre optimizarea stilului managerial practicat la clasă de către profesori și de asemenea spre dezvoltarea unui climat educațional stimulat și pozitiv la nivelul clasei de elevi. Ca urmare a parcurgerii etapei de intervenție pedagogică au fost stabilite următoarele obiective ale unei diagnoze cantitative și evolutive:

- analiza gradului de aplicare și adaptare a strategiilor de management al clasei pentru realizarea produselor din portofoliu de formare;
- analiza diferențelor de ordin performanțial și formativ survenite în elaborarea și prezentarea proiectelor de grup;
- analiza feed-back-ului oferit de cursanți ca urmare a parcurgerii programului de formare;
- analiza dimensiunilor stilurilor manageriale centrate pe control și anume: capacitatea de disciplinare, capacitatea de monitorizare și control, gestionarea resurselor didactice, orientarea spre sarcina didactică;
- analiza dimensiunilor stilurilor de conducere centrate pe interacțiune: flexibilitate, competență diagnostică, competențe de comunicare, orientarea spre elevi, capacitatea de introspecție și răspuns la feed-back;
- analiza gradului de dezvoltare a atmosferei clasei de elevi la care predau cadrele didactice implicare în cercetare;
- analiza nivelului de modificare a percepției elevilor asupra muncii în clasă și a temelor pentru acasă;
- analiza nivelului de optimizare a percepției elevilor asupra relației dintre clasă și profesor.

Imaginea de ansamblu asupra rezultatelor cercetării a fost completată de analize calitative desprinse în contextul experimentului:

- manifestarea capacității profesorilor de a se implica activ în activitățile de grup desfășurate în cadrul programului de formare și de a analiza compor-

tamentul de manager și atitudinea de cooperare din perspectiva impactului asupra propriei activități;

- modalitatea realizării autoevaluării în cadrul sarcinilor de lucru pe echipe din perspectiva tehnicilor de management utilizate și a comportamentului manifestat în situațiile de învățare;
- prezența reflecției și a autorefecției asupra strategiilor de management utilizate sau adaptate și a gradului de eficiență a acestora.

Ca urmare a rezultatelor obținute în contextul analizei datelor înregistrate pe parcursul experimentului, au fost stabilite anumite relații între variabilele:

- relația directă dintre dezvoltarea competențelor de management al clasei și accentuarea orientării spre elevi a stilului managerial al profesorilor și a capacității de introspecție și autoevaluare și răspuns la feed-back;
- relația dintre formarea în domeniul strategiilor de management al clasei și capacitatea de gestionare a resurselor didactice, precum și competența diagnostică a cadrelor didactice din învățământul primar;
- relația de influențare dintre dezvoltarea competențelor de management al clasei ale cadrelor didactice și atmosfera clasei de elevi.

### **V.1.1. Date referitoare la gradul de antrenare a abilităților de management al clasei ale cadrelor didactice prin intermediul activităților de formare, desfășurate pe baza modelului experimental de dezvoltare a competențelor de management al clasei**

Referitor la gradul de antrenare al abilităților de management al clasei, subiecții participanți la etapa formativă au înregistrat următoarele rezultate cuprinse în tabelul (V.1.). Conform cu metodologia de evaluare a programelor de formare desfășurate prin Casa Corpului Didactic rezultatele au fost consemnate sub formă de calificative și au fost grupate în funcție de frecvența cu care s-au manifestat și de criteriile de evaluare la care s-a făcut raportarea. Astfel tabelul V.1. conține date referitoare la evaluare formativă realizată pe bază de portofoliu, pentru a cărui evaluare au fost utilizate criteriile: progresul învățării, diversitatea produselor, creativitatea și auto-organizarea (Anexa nr. 8).

În ceea ce privește criteriul progresul învățării reflectat în modalitatea de aplicare și exemplificare a strategiilor de management al clasei, în rezolvarea temelor și a sarcinilor de lucru, în utilizarea termenilor de specialitate precum și în adaptarea tehnicilor de management al clasei la situațiile particulare cu care se confruntă cursanții în practica educațională, cadrele didactice care au format lotul experimental au obținut calificativul excepțional în proporție de 50%, calificativul foarte bine în proporție de 32,50% și 17,50% calificativul bine. Putem afirma faptul că majoritatea participanților au rezultate superioare ce vizează acumulare de cunoștințe în

contextul acestui program de formare dar există și o mică parte a cursanților (17,50%) care se situează la un nivel mediu în ceea ce privește progresul învățării reflectat în produsele de învățare cuprinse în portofoliul de formare.

**Tabelul V.1.**  
***Frecvența calificativelor obținute de lotul experimental  
la evaluarea portofoliilor individuale de formare***

Criterii de evaluare	Calificative									
	<i>exceptional</i>		<i>foarte bine</i>		<i>bine</i>		<i>suficient</i>		<i>insuficient</i>	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Progresul învățării</i> (reflectat în modalitatea de aplicare și exemplificare a strategiilor de management al clasei, în rezolvarea temelor și a sarcinilor de lucru, în utilizarea termenilor de specialitate precum și în adaptarea tehnicilor de management al clasei la situațiile particulare cu care se confruntă cursanții în practica educațională);	20	50%	13	32,50%	7	17,50%	0	0%	0	0%
<i>Diversitatea</i> (exemplelor și soluțiilor oferite în cadrul temelor sau a fișelor de lucru, a produselor de învățare incluse în portofoliu);	16	40%	15	37,50%	9	22,50%	0	0%	0	0%
<i>Creativitatea</i> (abordarea flexibilă și originală a situațiilor problemă prezentate, a studiilor de caz supuse dezbaterii, în elaborarea materialelor din portofoliu);	11	27,50%	13	32,50%	16	40%	0	0%	0	0%
<i>Autoorganizarea</i> (ordonarea produselor de învățare pe module în funcție de categoria căreia îi aparțin: teme, eseuri, fișe de lucru, materiale de studiu, chestionare și fișe de auto-și interevaluare pentru cadre didactice și elevi, suport de curs, surse bibliografice, etc.).	12	30%	15	37,50%	13	32,50%	0	0%	0	0%

Analizând răspunsurile oferite pentru criteriul diversitatea exemplelor și soluțiilor oferite în cadrul temelor sau a fișelor de lucru, a produselor de învățare incluse în portofoliu, se poate constata faptul că 40% dintre participanții la programul de formare au obținut calificativul excepțional, 37,50% calificativul foarte bine în timp ce 22,50% au calificativul bine pentru criteriul mai sus menționat. O posibilă explicație pentru rezultatele excepționale și foarte bune face referire la background-ul cursanților la cunoștințele și abilitățile pe care aceștia le-au dezvoltat pe parcursul formării. Cei 22,50% dintre formabili care au obținut calificativul bine, mai precis s-au înscris la un nivel mediu în ceea ce privește acest criteriu, au arătat mai puțină preocupare pentru dimensiunea diversitate în realizarea produselor de învățare fapt reflectat apoi și în evaluare. Explicația rezidă probabil fie în nivelul mai scăzut de înțelegere a modului de aplicare a strategiilor de management al clasei, fie în insuficienta alocare de resurse pentru a întocmi aceste produse.

Criteriul creativitate înțeles drept abordarea flexibilă și originală a situațiilor problemă prezentate, a studiilor de caz supuse dezbaterii, precum și manifestarea ei în elaborarea materialelor din portofoliu, a constituit un alt element după care s-a ghidat procesul de evaluare al portofoliilor subiecților din lotul experimental. Datele obținute sunt prezentate în tabelul V.1. după cum urmează, calificativul excepțional a fost obținut pe acest criteriu de numai 27,50% dintre participanți, în timp ce 32,50% au obținut calificativul foarte bine iar în proporție de 40% cadrele didactice au obținut calificativul bine. Numărul destul de mare de cursanți care se plasează la un nivel mediu în ceea ce privește manifestarea creativității în elaborarea produselor de învățare integrate în portofoliu de formare este îngrijorător deoarece rezolvarea situațiilor-problemă provocate la clasă de comportamentelor și atitudinilor elevilor, solicită în mare parte acest tip de abordare iar strategiile de management al clasei au la bază o orientare creativă a profesorului-manager.

Ultimul criteriu avut în vedere în evaluare portofoliului a fost autoorganizarea, mai exact ordonarea produselor de învățare pe module în funcție de categoria căreia îi aparțin: teme, eseuri, fișe de lucru, materiale de studiu, chestionare și fișe de auto-și interevaluare pentru cadre didactice și elevi, suport de curs, surse bibliografice și altele. Rezultatele înregistrate de cursanți sunt prezentate în tabelul V.1. și se constituie în proporție de 30% în calitative de excepțional, 37,50% calitative de foarte bine și respectiv 32,50% calitative de bine. Astfel se poate afirma faptul că participanții la programul de formare au obținut în ceea ce privește autoorganizarea produselor de învățare din portofoliu aprecieri în proporții relativ egale, pe nivelul excepțional, foarte bine și bine.

În concluzie se poate preciza faptul că majoritatea participanților la programul de formare au obținut rezultate peste nivelul mediu la evaluarea de tip formativ, de asemenea nici un cursant nu s-a situat pe nivelele de apreciere suficient sau insuficient, ceea ce dovedește utilitatea acestui program de formare la dezvoltarea de competențe specifice managementului clasei de elevi.



Referitor la evaluarea de tip sumativ realizată la încheierea programului de formare sub formă de proiect de grup s-au înregistrat următoarele rezultate consemnate în tabelul V.2.

**Tabelul V.2. Frecvența calificativelor obținute de lotul experimental la evaluarea proiectelor de grup susținute la finalizarea programului de formare**

Criterii de evaluare	Calificative									
	exceptional		foarte bine		bine		suficient		insuficient	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Prezentarea detaliată a situației/problemei din cadrul clasei	10	25%	16	40%	14	35%	-	0%	-	0%
Stabilirea în manieră operațională a obiectivelor proiectului de management al clasei	10	25%	20	50%	10	25%	-	0%	-	0%
Selectarea strategiilor specifice de management al clasei/ al problemelor de comportament.	14	35%	19	47,50%	7	17,50%	-	0%	-	0%
Identificarea resurselor necesare	14	35%	22	55%	4	10%	-	0%	-	0%
Propunerea de tehnici corelate cu activități adecvate pentru modificarea comportamentelor negative/întărirea comportamentelor pozitive ale elevilor și pentru optimizarea climatului socio-afectiv al clasei.	8	20%	24	60%	8	20%	-	0%	-	0%
Proiectarea strategiei de evaluare în conformitate cu obiectivele propuse.	9	22,50%	16	40%	12	30%	3	7,50%	-	0%
Formularea concluziilor pornind de la obiectivele stabilite și de la strategiile de intervenție propuse	12	30%	8	20%	20	50%	-	0%	-	0%
Redactarea corectă a surselor bibliografice utilizate	6	15%	14	35%	18	45%	2	5%	-	0%

Primul criteriu după care s-a realizat evaluarea proiectului de grup (Anexa nr. 9) a făcut referire la prezentarea detaliată a situației/problemei din cadrul clasei iar pentru acest criteriu rezultatele cadrelor didactice participante la programul de formare au fost stabilite pe baza descriptorilor de performanță astfel încât 25% au obținut calificativul excepțional, 40% calificativul foarte bine și 35% calificativul bine. Se poate remarca faptul că majoritatea cadrelor didactice au obținut calificative de nivel superior și într-o proporție mai mică de nivel mediu. Referitor la subiecții care au obținut rezultate de nivel mediu, precizăm faptul că aceștia au avut mici dificultăți în expunerea pe larg a tuturor fațetelor problemei sau cazului descris, motiv pentru care au întâmpinat ulterior dificultăți și în prezentarea celorlalte etape ale proiectului de management al clasei.

Al doilea criteriu după care s-a realizat evaluarea finală a cursanților viza stabilirea în manieră operațională a obiectivelor proiectului de management al clasei. Pentru calificativele obținute de formabili au fost stabilite frecvențe și procente astfel încât să poată fi analizate și interpretate din punct de vedere statistic rezultatele obținute. În proporție de 25% cursanții au înregistrat calificativul excepțional, 50% dintre calificative s-au situat la nivelul foarte bine și respectiv 25% dintre acestea la nivelul mediu mai precis calificativul bine. Se remarcă în primul rând distribuția simetrică a datelor obținute și de asemenea proporția însemnată de rezultate superioare pentru acest criteriu. Explicația posibilă oferită pentru aceste rezultate face referire la experiența anterioară a cadrelor didactice în ceea ce privește operaționalizarea obiectivelor, astfel încât pornind de la acestea să poată fi selectate cele mai potrivite strategii de management al clasei în vederea soluționării sau optimizării situațiilor- problemă de la clasă.

Pentru criteriul referitor la selectarea strategiilor specifice de management al clasei respectiv al problemelor de comportament, distribuția rezultatelor indică faptul că 35% dintre subiecți au obținut calificativul excepțional, 47,50% calificativul foarte bine și numai 17,50% s-au clasat pe un nivel mediu obținând calificativul bine. Referitor la criteriul care viza identificarea resurselor necesare derulării proiectului de management al clasei, frecvențele calificativelor se prezintă după cum urmează 35% pentru calificativul excepțional, 55% calificativul foarte bine, și 10% calificativul bine. De asemenea analizând cele două criterii de evaluare putem constata faptul că nu există calificative de suficient și insuficient, ceea ce sugerează un progres al subiecților în elaborarea și adaptarea strategiilor și resurselor de management al clasei, necesare abordării comportamentelor deficitare ale elevilor.

În ceea ce privește propunerea de tehnici corelate cu activități adecvate pentru modificarea comportamentelor negative/întărirea comportamentelor pozitive ale elevilor și pentru optimizarea climatului socio-afectiv al clasei, am constatat per ansamblu anumite dificultăți în proiectarea acestor activități pornind de la strategiile anterior menționate, fapt reflectat și în rezultatele obținute de cadrele didactice la această etapă. Astfel datele obținute au următoarea configurație, 20% dintre cadrele

didactice participante la programul de formare au obținut calificative de excepțional, 60% dintre acestea calificative de foarte bine și în proporție de 20% calificative de bine. Nu s-au înregistrat calificative de suficient și insuficient. Această distribuție a rezultatelor indică faptul că deși au întâmpinat mici dificultăți în elaborarea unor astfel de activități menite a modifica comportamentele elevilor respectiv a influența în sens pozitiv climatul socio-afectiv al clasei la care predau, totuși majoritatea cursanților s-au înscris pe un nivel superior în ceea ce privește calificativele obținute. Numai 20% dintre cadrele didactice au obținut rezultate de nivel mediu datorită faptului că la nivel de grup nu au cooperat suficient și nu au reflectat profund asupra modalității concrete de transpunere în practică a strategiilor selectate la criteriul anterior ci mai degrabă s-au mulțumit cu reamintirea acelor tehnici de la etapa mai sus menționată.

Referitor la proiectarea strategiei de evaluare în conformitate cu obiectivele propuse, cel de-al șaselea criteriu de evaluare a proiectelor de grup rezultatele indică următoarea distribuție: 22,50% dintre cadrele didactice au obținut calificativul excepțional, în timp ce 40% dintre ele au calificativul foarte bine. Dintre participanții la programul de formare din cadrul etapei de intervenție a cercetării de față 30% au obținut calificative de bine și 7,50% calificative de suficient, în schimb nu s-au înregistrat calificative de insuficient. Aceste ponderi ale calificativelor obținute sugerează faptul că unii dintre subiecți (7,50%) nu au reușit să cuprindă în mod satisfăcător în proiectul de management al clasei, o strategie prin care să poată evalua comportamentele elevilor după încheierea activităților ce aveau la bază tehnici specifice de management al clasei. Majoritatea cursanților însă au îndeplinit cu succes această sarcină, fapt care ne indică progresul realizat de formabili ca urmare a intervenției desfășurate.

În ceea ce privește modalitatea de formulare a concluziilor proiectului pornind de la obiectivele și strategiile de intervenție propuse inițial, se remarcă faptul că 30% dintre subiecți au rezultate excepționale, 20% au calificative de foarte bine, în timp ce jumătate dintre cursanți au înregistrat rezultate de nivel mediu – calificative de bine. Acest lucru ne determină să afirmăm că participanții la programul de formare nu au pus accentul pe această etapă a proiectului, probabil și datorită faptului că nu a existat obligativitatea aplicării la clasă a proiectului conceput, lucru ce a îngreunat formulare de concluzii viabile.

Ultimul criteriu avut în vedere în evaluarea proiectelor de grup l-au constituit sursele bibliografice, mai exact redactarea corectă a acestora. Am constatat și aici mici abateri de la standardul explicat sau chiar omiteri ale bibliografiei din proiect, fapt care dovedește neînțelegerea importanței acestui aspect. Astfel proporția rezultatelor este de 15% calificative de excepțional, 35% dintre subiecți au calificative de foarte bine, 45% din totalul participanților au calificativul bine, în timp ce 5% au calificativul suficient.

Concluzionând putem afirma faptul că majoritatea cadrelor didactice care au participat la programul de formare au dobândit competențe de management al clasei și pot aborda eficient comportamentele problematice ale elevilor și reușesc totodată să contribuie la optimizarea și întărirea comportamentelor dezirabile ale copiilor din clasă.

### **V.1.2. Date privind percepția generală a cursanților asupra eficienței programului de formare și a activității formatorului**

Ca urmare a finalizării sesiunilor de formare s-a administrat cursanților un chestionar anonim care a vizat evaluarea programului de formare „Metode interactive de management al clasei” (Anexa nr. 6) și un altul destinat evaluării formatorului (Anexa nr. 7). Menționăm faptul că aceste două chestionare au fost elaborate și administrate în colaborare cu Casa Corpului Didactic Sibiu.

Prezentăm în continuare datele oferite de participanții la programul de formare, care au constituit totodată și subiecții lotului experimental. Feed-back-ul oferit de aceștia îl considerăm relevant pentru îmbunătățirea calității programului de formare și a prestației formatorului.

Referitor la primul item al chestionarului pentru evaluarea programului de formare desfășurat în cadrul etapei experimentale și care vizează gradul în care acest stagiou a atins așteptările participanților, rezultatele sunt prezentate condensat în tabelul V.3.:

**Tabelul V.3. Opinia participanților**  
*la programul de formare referitoare la gradul în care cursul a atins așteptările acestora*

<b>Integral</b>	<b>Într-o mare măsură</b>	<b>Într-o mică măsură</b>	<b>Deloc</b>
50%	47,50%	2,50%	0%

Astfel 50% dintre cursanți sunt de părere că acest program de formare le-a atins integral așteptările iar 47,50% consideră că așteptările au fost atinse într-o mare măsură, în timp ce numai 2,50% afirmă faptul că programul la care au participat nu a fost pe măsura așteptărilor lor. Numărul mare de cadre didactice care sunt pe deplin mulțumite de programul de formare „Metode interactive de management al clasei” ne determină să apreciem utilitatea și relevanța sa pentru cadrele didactice din învățământul primar. Menționăm totodată faptul că și alte categorii de personal didactic au fost interesate de tematica acestui program de formare și au solicitat adaptarea curriculumu-lui propus la necesitățile elevilor la care aceștia predau.

În ceea ce privește opinia participanților despre organizarea stagiului majoritatea (72,50%) cadrelor didactice o consideră ca fiind foarte bună, în timp ce 27,50% apreciază organizarea ca fiind bună.

**Tabelul V.4.*****Opinia participanților la programul de formare referitoare la organizarea stagiului***

<b>Foarte bună</b>	<b>Bună</b>	<b>Satisfăcătoare</b>	<b>Nesatisfăcătoare</b>
72,50%	27,50%	0%	0

Atribuim acest rezultat bunei cooperări dintre formator și Casa Corpului Didactic Sibiu, deschiderii cu care conducerea acestei instituții a răspuns la propunerea organizării unui program de formare cu tematică specifică managementului clasei.

La itemul ce vizează alegerea și utilizarea metodelor de lucru, opinia participanților la programul de formare reflectă în proporție de 80% satisfacția foarte mare referitoare la acest subiect și 20% dintre cadrele didactice sunt de părere că a existat o bună selecție și aplicare a metodelor de lucru specifice activității de formare.

**Tabelul V.5. *Opinia participanților******la programul de formare referitoare la alegerea și utilizarea metodelor de lucru***

<b>Foarte bună</b>	<b>Bună</b>	<b>Satisfăcătoare</b>	<b>Nesatisfăcătoare</b>
80%	20%	0%	0%

Aceste date sunt coroborate cu feed-back-ul continuu oferit de cursanți pe parcursul programului de formare, astfel că a existat o adaptare și reorientare permanentă a formatorului spre nevoile și solicitările formabililor.

Referitor la aspectul ce vizează utilizarea metodelor de evaluare se constată potrivit chestionarului administrat faptul că 72,50% dintre respondenți au o opinie foarte bună despre modalitatea de utilizare a metodelor de evaluare iar 27,50% consideră aplicarea metodelor de evaluare ca fiind bună.

**Tabelul V.6.*****Opinia participanților la programul de formare referitoare la utilizarea metodelor de evaluare***

<b>Foarte bună</b>	<b>Bună</b>	<b>Satisfăcătoare</b>	<b>Nesatisfăcătoare</b>
72,50%	27,50%	0%	0%

Se pot constata și în acest caz aprecieri pozitive ale cadrelor didactice participante la programul de formare, în condițiile în care chestionarul administrat a fost anonim.

Potrivit itemului care viza cantitatea de noi cunoștințe dobândite în cadrul stagiului, opinia participanților evidențiază o pondere foarte mare (80%) a acumulărilor dobândite și respectiv 20% dintre cadrele didactice consideră satisfăcătoare cantitatea de cunoștințe noi pe care le-au achiziționat.

**Tabelul V.7.**  
**Opinia participanților la programul de formare**  
**referitoare la cantitatea de noi cunoștințe dobândite în cadrul stagiului**

<b>Foarte mare</b>	<b>Satisfăcătoare</b>	<b>Foarte mică</b>	<b>Deloc</b>
80%	20%	0%	0%

Încercând o explicație în acest sens sugerăm pe baza observațiilor realizate, faptul că unii dintre cursanți aveau la momentul începerii stagiului de formare câteva prerechizite în domeniul managementului clasei dobândite în contextul altor formări la care au participat.

În ceea ce privește ritmul cursului cadrele didactice participante consideră în proporție de 20% faptul că ritmul a fost unul alert, în proporție de 75% sunt de părere că stagiul s-a desfășurat într-un ritm potrivit și 5% afirmă că formarea s-a realizat într-un ritm lent. Nici un cursant nu este de părere că ritmul programului de formare ar fi fost prea alert sau prea lent.

**Tabelul V. 8.**  
**Opinia participanților la programul de formare referitoare la ritmul cursului**

<b>Prea alert</b>	<b>Alert</b>	<b>Potrivit</b>	<b>Lent</b>	<b>Prea lent</b>
0%	20%	75%	5%	0%

Explicația acestor date rezidă probabil în faptul că unii dintre cursanți (20%) nu au avut un background minimal pe acest domeniu, fapt care a determinat percepția potrivit căreia stagiul s-ar fi desfășurat într-un ritm alert, în timp ce cei 5% au caracterizat ritmul de derulare al programului ca fiind lent, motivul constituindu-l probabil faptul că această categorie deținea la acel moment o prealabilă instruire cu privire la strategiile de management al clasei și a elevilor cu dificultăți comportamentale.

Analizând răspunsurile oferite la întrebarea referitoare la durata cursului, cadrele didactice participante la etapa formativă a cercetării au indicat în proporție de 5% o durată prea lungă a stagiului, 22,50% au afirmat că formarea a fost lungă, majoritatea (67,50%) au considerat faptul că durata programului de formare a fost potrivită, în timp ce numai 5% au estimat ca perioada derulării cursului a fost scurtă.

**Tabelul V.9.**  
**Opinia participanților la programul de formare referitoare la durata cursului**

<b>Prea lung</b>	<b>Lung</b>	<b>Potrivit</b>	<b>Scurt</b>	<b>Prea scurt</b>
5%	22,50%	67,50%	5%	0%

Interpretând aceste constatări ale subiecților putem conchide faptul că majoritatea formabililor au perceput ca potrivită durata desfășurării cursului, cu toate acestea unele cadre didactice au remarcat faptul că datorită programului solicitant de la locul de muncă au resimțit uneori ca împovăraător numărul de ore petrecut în cadrul formării. Pentru a remedia această situație sugerăm organizarea perioadelor de formare profesională în timpul vacanțelor școlare, după modelul occidental, de exemplu modelul austriac, astfel s-ar elimina și unele neajunsuri legate de formarea competențelor profesionale durabile.

În tabelul V.10. sunt prezentate datele referitoare la corespondența dintre materialele prezentate și nevoile de formare ale participanților la stagiul de formare. Prin urmare 37,50% dintre cadrele didactice sunt de părere că a existat în totalitate o corespondență între materialele prezentate și nevoile de formare în timp ce 62,50% consideră că această relație a fost prezentă într-o mare măsură. Nu au fost înregistrate răspunsuri care să nege existența unei astfel de corespondențe.

**Tabelul V.10.**  
***Opinia participanților la programul de formare***  
***referitoare la corespondența dintre materialele prezentate și nevoile de formare ale acestora***

<b>In totalitate</b>	<b>Într-o mare măsură</b>	<b>Într-o mică măsură</b>	<b>Deloc</b>
37,50%	62,50%	0%	0%

Analizând acest aspect se pare că majoritatea participanților au fost într-o mare măsură mulțumiți de materialele prezentate în cadrul formării și pe care au posibilitatea să le utilizeze apoi și în contextul aplicării la clasă a strategiilor de management al clasei.

Raportându-ne la opinia participanților la programul de formare referitoare la dobândirea de competențe, abilități sau atitudini pe care aceștia nu le dețineau la debutul cursului, am constatat faptul că 95% dintre subiecți au răspuns afirmativ la acest item, în timp ce numai 5% au oferit un răspuns negativ (tabelul V.11.).

**Tabelul V.11.**  
***Opinia participanților la programul de formare***  
***referitoare la dobândirea de competențe, abilități sau atitudini***  
***pe care aceștia nu le dețineau la debutul cursului***

<b>Da</b>	<b>Nu</b>
95%	5%

Este îmbucurător faptul că atât de multe cadre didactice consideră că au dobândit competențe, abilități și atitudini pe care nu le-au deținut la începutul stagiului iar acest aspect ne determină să aducem încă un argument pentru relevanța și utilitatea practică a acestui program de formare.

Analizând răspunsurile la itemul care solicita respondenților să indice competențe pe care le-au dobândit în cadrul formării (tabelul V.12), am consemnat răspunsurile oferite în funcție de frecvența cu care au fost menționate în chestionare. Astfel pe primul loc au fost plasate noile tehnici de optimizare a managementului clasei, urmate apoi de capacitatea de adaptare a strategiei LEARN la nevoile clasei iar pe cel de-al treilea loc se situează competența de a diferenția și individualiza tehnicile de management al comportamentului elevilor cu deficit de atenție și hiperactivitate.

**Tabelul V.12. Răspunsurile participanților  
la stagiul de formare privind competențele dobândite de către aceștia**

<b>Răspunsuri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tehnici noi de optimizare a managementului clasei	38	95%
Adaptarea strategiei de management LEARN la nevoile clasei de elevi	35	87,50%
Tehnici diferențiate și individualizate de management al comportamentului elevilor cu deficit de atenție și hiperactivitate	30	75%
Metode de gestionare a situațiilor de criză din clasă	29	72,50%
Îmbunătățirea comunicării asertive	29	72,50%
Abilitatea de a folosi negocierea	25	62,50%
Capacitatea de organizare mai bună a clasei	23	57,50%
Aplicarea tehnicilor de stimulare a inteligenței emoționale a elevilor	20	50%
Capacitatea de autoevaluare și receptivitate la feed-back-ul oferit de elevi	20	50%
Dezvoltarea încrederii în sine	15	37,50%

La finalul clasamentului, deci competențe pe care cadrele didactice consideră că și le-au format într-o mai mică măsură, sunt capacitatea de autoevaluare și receptivitate la feed-back-ul oferite de elevi precum și capacitatea de dezvoltare a încrederii în sine. Din analiza efectuată se poate observa faptul că pe primele locuri se clasează în principal competențe legate de aplicarea respectiv adaptarea, diferențierea sau individualizarea metodelor și tehnicilor de management al clasei, respectiv a strategiei LEARN atât în cazul elevilor cu comportamente deficitare cât și în vederea optimizării dimensiunii relaționale a procesului instructiv-educativ. Acestea sunt urmate de competențe ce vizează utilizarea comunicării asertive, abilitatea de folosire a tehnicilor de negociere, de organizare a clasei dar și de stimulare a inteligenței emoționale a elevilor. Sintetizând putem afirma faptul că potrivit opiniei cadrelor didactice participante la formare, acest stagiul dezvoltă în principal competențe referitoare la aplicarea și utilizarea adecvată a strategiilor de management al clasei.

Un alt aspect chestionat a fost cel referitor la punctele forte ale programului de formare. Fiind un item deschis răspunsurile au fost grupate și condensate în tabelul



V.13., în funcție de frecvența cu care au fost menționate de către cadrele didactice. Cea mai mare frecvență a întrunit-o aspectul referitor la învățarea și aplicarea tehnicilor de management al clasei (100%), urmat de metodele de lucru diverse și activizante utilizate în vederea formării participanților, precum și de pregătirea și prezența formatorului. O frecvență mai scăzută au înregistrat următoarele răspunsuri ce vizează punctele forte ale programului de formare: strategii de rezolvare și gestionare a conflictelor precum și dozarea timpului pe fiecare întâlnire în parte. Pe acesta din urmă îl regăsim și la itemul referitor la aspectele de îmbunătățit ale stagiului, astfel că putem aprecia acest răspuns mai degrabă din perspectiva necesității ameliorării lui.

**Tabelul V.13. Observațiile participanților  
la stagiul de formare referitoare la punctele forte ale programului de formare**

<b>Răspunsuri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Învățarea și aplicarea tehnicilor de management al clasei	40	100%
Metodele de lucru diverse și activizante	38	95%
Pregătirea și prezența formatorului	35	87,50%
Calitatea materialelor prezentate	33	82,50%
Împărtășirea experiențelor de către ceilalți participanți	30	75%
Stabilirea clară a obiectivelor cursului	30	75%
Învățarea strategiilor de self-management	28	70%
Noutatea conținutului și eșalonarea acestuia pe o structură logică	27	67,50%
Tehnicile de comunicare, relaționare și oferire a feed-back-ului	27	67,50%
Metodele de abordare a elevilor cu ADHD	26	65%
Strategii de rezolvare și gestionare a conflictelor	25	62,50%
Dozarea timpului pe fiecare întâlnire în parte	21	52,50%

Se remarcă de asemenea multitudinea de puncte tari ale stagiului de formare evidențiate de către cadrele didactice, fapt ce constituie un indicator al nivelului de satisfacție al participanților.

În ceea ce privește observațiile participanților la stagiul de formare referitoare la aspectele de îmbunătățit, am constatat următoarele răspunsuri, grupate în tabelul V.14. Cea mai mare frecvență a întrunit-o observația legată de reducerea duratei întâlnirilor și a perioadei de desfășurare a cursului. Acest fapt îl interpretăm mai ales din perspectiva implicării participanților și în activitățile profesionale curente, datorită cărora au privit ca pe un impediment frecventarea de trei sau patru ori pe săptămână a câte trei sau patru ore pe zi a programului de formare.

**Tabelul V.14.*****Observațiile participanților la stagiul de formare referitoare la aspectele de îmbunătățit***

<b>Răspunsuri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Perioada cursului și durata întâlnirilor să fie mai redusă	30	75%
Dozarea timpului în cadrul întâlnirilor	22	55%
Lipsa creditelor profesionale	20	50%
Reducerea ponderii expunerilor în raport cu activitățile practice	15	37,50%

Efortul depus a fost considerabil pentru cadrele didactice, care fie au activat timp de opt ore în școală fie s-au deplasat de la 40 sau chiar 60 de kilometri distanță pentru a participa la această formare. Pentru sesiunile viitoare ale formării se vor lua în considerare observațiile făcute de participanți.

Cel de-al doilea chestionar de impact administrat a vizat sondarea opiniei subiecților grupului experimental cu privire la prestația formatorului. Chestionarul aplicat a conținut 12 itemi cu răspunsuri închise și deschise. Pentru prima întrebare referitoare la pregătirea prealabilă a activității de către formator, răspunsurile au fost condensate în tabelul V.15.

**Tabelul V.15.*****Opinia participanților la stagiul de formare referitoare la pregătirea prealabilă a activității de către formator***

<b>Da</b>	<b>Parțial</b>	<b>Nu</b>
100%	0%	0%

În proporție de 100% participanții la formare au indicat faptul că formatorul a pregătit în prealabil activitatea.

A doua întrebare făcea referire la readaptarea de către formator a activității în acord cu feed-back-ul oferit, în acest caz răspunsurile afirmative au o pondere de 90%, în timp de 10% dintre respondenți opinează faptul că doar parțial s-a realizat acest lucru.

**Tabelul V.16.*****Opinia participanților la stagiul de formare referitoare la readaptarea de către formator a activității în acord cu feed-back-ul oferit***

<b>Da</b>	<b>Parțial</b>	<b>Nu</b>
90%	10%	0%

Încercând o explicație în acest sens remarcăm în primul rând că majoritatea este de părere că formatorul a manifestat o atitudine flexibilă și în acord cu doleanțele

formabililor și nu în ultimul rând luăm act de cei 10% dintre participanți care probabil nu au fost foarte mulțumiți de modul în care formatorul a reacționat și a restructurat activitatea de formare. Necunoscând motivele din spatele acestei opinii, este dificil să facem speculații pe acest aspect, atâta timp cât observațiile nu au fost menționate și pe măsură ce programul a fost în derulare.

În ceea ce privește itemul care viza formularea clară de către formator a obiectivelor cursului, răspunsurile participanților au fost sintetizate în tabelul V.17.

Astfel că 90% dintre subiecți au considerat faptul că formatorul a formulat clar obiectivele stagiului, în timp ce 10% sunt de părere doar parțial s-a realizat acest lucru. La această întrebare nu au fost înregistrate răspunsuri negative. Reiese așa-dar faptul că majoritatea participanților au fost conștienți și au înțeles concordanța dintre conținuturile, activitățile realizate și obiectivele cursului transmise în cadrul fiecărei secvențe de instruire.

**Tabelul V.17.**

*Opinia participanților la stagiul de formare referitoare la formularea clară de către formator a obiectivelor cursului*

<b>Da</b>	<b>Parțial</b>	<b>Nu</b>
90%	10%	0%

Remarcăm de asemenea opinia celor 10% dintre cadrele didactice formate, care nu au fost pe deplin satisfăcute de modul în care au fost formulate și transmise obiectivele programului de către formator, în vederea ameliorării acestui aspect în cadrul următoarelor sesiuni de formare.

Un alt item al chestionarului investiga opinia participanților în legătură cu eșalonarea pe o structură logică a conținutului cursului de către formator (tabelul V.18.).

**Tabelul V.18.**

*Opinia participanților la stagiul de formare referitoare la eșalonarea pe o structură logică a conținutului cursului de către formator*

<b>Da</b>	<b>Parțial</b>	<b>Nu</b>
92,50%	7,50%	0%

Majoritatea cadrelor didactice (92,50%) au fost foarte mulțumite de modul în care s-a realizat eșalonarea conținutului, pe când 7,50% dintre participanți au fost doar parțial mulțumiți de acest fapt. Nu s-au înregistrat răspunsuri negative la acest item. Încercând o explicație pentru această stare de fapt, menționăm în primul rând majoritatea covârșitoare a subiecților etapei formative care s-au arătat satisfăcuți de modul de structurare logică a conținutului cursului de către formator, motivul constituindu-l probabil asigurarea de către formator a corelării conținuturilor cu tematica modulelor și cu obiectivele vizate de fiecare dintre acestea.

Analizând răspunsurile oferite de cadrele didactice la întrebarea potrivit căreia formatorul a luat în considerare experiența cursanților (tabelul V.19.) observăm următoarea distribuție a rezultatelor: 92,50% consideră faptul că s-a ținut cont de experiența participanților, în timp ce 7,50% cred că numai parțial a fost avută în vedere experiența cursanților.

**Tabelul V.19.**  
***Opinia participanților la stagiul de formare referitoare la luarea în considerare de către formator a experienței cursanților***

<b>Da</b>	<b>Parțial</b>	<b>Nu</b>
92,50%	7,50%	0%

Încercând o explicație în această privință, putem afirma faptul că într-adevăr marea majoritatea a formabililor și-au exprimat adesea propriile opinii, împărtășind cu colegii experiențele relevante pentru tema discutată, însă au existat și puțini la număr care din motive necunoscute, din nesiguranță sau din lipsă de experiență, mă refer aici la cadrele didactice debutante, nu au avut oportunitatea de a se exprima, cu toate că au fost solicitați, ceea ce a condus probabil la răspunsul potrivit căruia numai parțial experiența lor a fost luată în considerare de către formator.

Cât privește modul în care formatorul a gestionat timpul, răspunsurile cadrelor didactice la chestionarul de impact, reflectă în proporție de 70% opinia potrivit căreia acest lucru s-a realizat foarte bine, 25% dintre cursanți sunt de părere că formatorul a gestionat bine timpul și numai 5% se arată mai puțin mulțumiți de acest aspect, menționând faptul că managementul timpului a fost satisfăcător.

**Tabelul V.20.**  
***Opinia participanților la stagiul de formare referitoare la gestionarea timpului de către formator***

<b>Foarte bine</b>	<b>Bine</b>	<b>Satisfăcător</b>	<b>Nesatisfăcător</b>
70%	25%	5%	0%

Astfel observăm că majoritatea cadrelor didactice au fost foarte mulțumite de alocarea timpului pe fiecare întâlnire, respectiv din perspectiva organizării modulare a programului de formare, cu toate acestea a existat un număr de participanți care au avut de remarcat unele aspecte deficitare ale organizării timpului legate mai ales de numărul de ore petrecut în cadrul unei întâlniri, între trei și patru ore, în condițiile în care toți formabilii participau la stagiul după o zi de muncă solicitantă și în unele cazuri după parcurgerea a zeci de kilometri. Nu excludem din această analiză eventualele lipsuri în managementul timpului, cum ar fi durata scurtă a pauzelor dintre activitățile unei zile sau frecvența relativ mare a întâlnirilor dintr-o săptămână.

Alt item al chestionarului viza opinia participanților la stagiul de formare referitoare la caracterul stimulativ și pozitiv al climatului cursului. Răspunsurile au fost înregistrate în tabelul V.21., astfel încât se poate constata faptul că 75% dintre cadrele didactice au răspuns că sunt în totalitate de acord cu faptul că a existat un climat stimulativ și pozitiv al stagiului de formare iar 20% au menționat că în mare parte climatul existent a fost propice dezvoltării de competențe. Numai 5% opinează faptul că atmosfera creată a fost în mică parte stimulativă și pozitivă.

**Tabelul V.21.**  
***Opinia participanților la stagiul de formare***  
***referitoare la caracterul stimulativ și pozitiv al climatului cursului***

In totalitate	În mare parte	În mică parte	Deloc
75%	20%	5%	0%

Caracterul stimulativ și pozitiv al cursului depinde în bună măsură de comportamentul și atitudinea formatorului dar este totodată și o conjuncție a relațiilor profesionale create între formabili și formator, pe baza așteptărilor pe care cursanții le au de la acesta din urmă. Pornind de la această premisă putem afirma faptul că în condițiile în care programul s-a desfășurat în două sesiuni cu câte două serii, atmosfera creată în cadrul primului grup format a avut potrivit percepției noastre un caracter pronunțat stimulativ și datorită dinamicii grupului anterior menționat. În aceeași ordine de idei au existat cadre didactice atât în prima serie cât și în cea de a doua serie care s-au menținut datorită personalității lor într-un con de umbră și nu au interacționat intens și constructiv în ciuda faptului că au fost frecvent solicitați în acest sens de către formator. Astfel considerăm că pot fi explicate într-o anumită măsură răspunsurile care indică faptul că în mică parte au fost atinse așteptările unor cadre didactice față de caracterul climatului stagiului de formare.

Referitor la limbajul utilizat de formator în cadrul stagiului de formare, marea parte a respondenților sunt de părere că a fost accesibil în proporție de 87,50%, pe când 12,50% l-au catalogat ca fiind în mare parte accesibil.

**Tabelul V.22.**  
***Opinia participanților la stagiul de formare referitoare la limbajul utilizat de către formator***

Accesibil	Accesibil în mare parte	Accesibil în mică parte	De neînțeles
87,50%	12,50%	0%	0%

Ca o explicație în această privință atribuim procentele ce sugerează faptul că limbajul utilizat de formator nu a fost în totalitate accesibil, în primul rând lipsei de experiență didactică și psiho-pedagogică a unora dintre participanți, apoi și pregătirii inițiale în domeniu și nu în ultimul rând lipsei de cunoștințe legate de managementul

clasei de elevi. Faptul că o foarte mare parte a cursanților au considerat limbajul ca fiind accesibil, susține argumentele mai sus expuse.

În altă ordine de idei cadrele didactice formate au fost chestionate referitor la asigurarea de către formator a condițiilor optime desfășurării programului de formare iar rezultatele sunt detaliate în tabelul V.23.

**Tabelul V.23. Opinia participanților la stagiul de formare referitoare la asigurarea de către formator a condițiilor optime desfășurării programului de formare**

<b>In totalitate</b>	<b>În mare parte</b>	<b>În mică parte</b>	<b>Deloc</b>
85%	15%	0%	0%

Se observă că 85% dintre participanți sunt în totalitate de acord cu faptul că au fost asigurate condiții optime din punct de vedere logistic și material pentru buna desfășurare a programului iar 15% dintre cadrele didactice consideră că în mare parte condițiile au fost prielnice. Constatăm așadar mulțumirea subiecților față de aspectul sondat.

Analizând următorul aspect vizat de chestionarul de impact în tabelul V.24., surprindem în primul rând distribuția rezultatelor pe toată scala de răspuns, fapt mai puțin întâlnit la ceilalți itemi ai chestionarului. Participanții au fost solicitați să indice nivelul de atractivitate al prezentării cursului de către formator și astfel ei au considerat faptul că în proporție de 62,50% prezentarea cursului s-a realizat la un nivel maxim de atractivitate, 22,50% opinează că stagiul a fost în mare parte prezentat atractiv, 12,50% sunt de părere că nivelul de atractivitate al prezentării cursului a fost mediu, pentru nivelul denumit în mică parte, nu se înregistrează nici un răspuns, în timp ce 2,50% l-au perceput ca având un nivel minim din perspectiva atractivității prezentării cursului de către formator.

**Tabelul V.24. Opinia participanților la stagiul de formare referitoare la nivelul de atractivitate al prezentării cursului de către formator**

<b>Nivel maxim</b>	<b>În mare parte</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>În mică parte</b>	<b>Nivel minim</b>
62,50%	22,50%	12,50%	0%	2,50%

Faptul că o mică parte a cadrelor didactice a precizat că nivelul de atractivitate al prezentării cursului s-a situat la nivel mediu respectiv la nivel minim, ne determină să luăm în considerare aceste observații, să reflectăm asupra acestui aspect și să inițiem măsuri în vederea optimizării modalității de prezentare a programului de formare. De asemenea ne propunem ca în cadrul sesiunilor viitoare de formare să solicităm la debutul cursului sugestii referitoare la modul în care cursanții doresc să fie realizată prezentarea temelor de studiu și a situațiilor de învățare. Totuși apreciem faptul că în proporție de 85% formabilii au fost mulțumiți de modalitatea de

prezentare a cursului, mai ales că au fost abordate și aplicate foarte multe metode activizante pentru transmiterea conținuturilor, astfel încât participanții să se implice în mod activ în construirea propriilor cunoștințe și abilități.

Referitor la itemul ce viza evaluarea de către participanți a atitudinilor dominante ale formatorului, remarcăm în tabelul V.25. o distribuție variată a datelor pe fiecare stil managerial în parte. Astfel observăm faptul că atitudinea autoritară a formatorului este estimată în procente egale (37,50%) ca situându-se la nivel mediu dar și la nivel minim, apoi doar 5% dintre cursanți indică un nivel maxim de autoritate al formatorului și respectiv 7,5% plasează această atitudine la un nivel destul de ridicat, în timp ce 12,50% consideră că atitudinea formatorului a fost în mică parte autoritară. Luând în considerare faptul că cercetătorul a fost în același timp și formator este destul de dificil de emis o opinie obiectivă cu privire la pertinenta acestor observații, cu toate acestea precizăm faptul că am încercat să menținem un echilibru între cele trei tipuri de atitudini, astfel încât să dublăm cunoștințele transmise de atitudinea potrivită fiecărui context. Analizând în continuare tabelul V.27. se poate constata faptul că la nivelul celor trei tipuri de atitudini, autoritar, democratic și permisiv, subiecții intervenției formative cataloghează atitudinea formatorului mai degrabă ca democratică 75% indicând un nivel maxim pe acest palier, 17,50% au apreciat acest aspect ca fiind prezent în mare parte, în timp ce numai 7,50% au opinat că stilul democratic al formatorului a fost la nivel mediu. Această evaluarea realizată de către cursanți este îmbucurătoare, în special datorită faptului că însuși caracterul strategiilor de management al clasei expuse, este unul profund democratic, în care cadrul didactic care le aplică transferă elevilor marea parte a responsabilității și a mijloacelor de control și autocontrol, specific ce vine în consonanță cu abordarea democratică a clasei și a activităților desfășurate.

**Tabelul V.25. Opinia participanților**  
*la stagiul de formare referitoare la atitudinile dominante ale formatorului*

<b>Atitudinile formatorului</b>	<b>Nivel maxim</b>	<b>În mare parte</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>În mică parte</b>	<b>Nivel minim</b>
Autoritar	5%	7,5%	37,50%	12,50%	37,50%
Democratic	75%	17,50%	7,50%	0%	0%
Permisiv	5%	5%	50%	20%	20%

În ceea ce privește ponderea atitudinii permisive a formatorului cursanții au indicat un nivel maxim numai în proporție de 5%, majoritatea 50% au răspuns faptul că permisivitatea s-a situat la un nivel mediu, în timp aceleași procente de 20% se observă pentru răspunsurile potrivit cărora atitudinea permisivă s-a manifestat în mică parte și respectiv la nivel minim. Cu alte cuvinte cursanții au plasat atitudinea formatorului la un nivel mediu spre minim de permisivitate, ceea ce în fond sugerează

rează faptul că formatorul a jucat un rol activ în programul de intervenție realizat și a coordonat eficient atât activitățile cât și relațiile socio-profesionale dezvoltate în cadrul grupului.

Fiind chestionați asupra rolului pe care formatorul l-a jucat în cadrul procesului de formare a cadrelor didactice din învățământul primar (tabelul V.26.), aceștia au oferit răspunsuri variate pe cele trei paliere: informator, animator și consilier/ facilitator. Rolul de informator a fost apreciat la nivel maxim în proporție de 75%, apoi a fost evaluat ca manifestându-se în mare parte de 20% dintre cadrele didactice, în timp ce numai 5% l-au plasat la nivel mediu. Referitor la rolul de animator observăm faptul că 52,50% l-au perceput pe formator ca interpretând acest rol la un nivel maxim, 22,50% au privit acest rol ca fiind jucat în mare parte, pe când 25% au opinat că formatorul a avut o prestație de nivel mediu în privința animației. Analizând și datele înregistrate pentru rolul de consilier/facilitator constatăm faptul că majoritatea (80%) apreciază acest rol jucat la nivel maxim de către formator iar 15% și 5% sunt de părere că formatorul s-a achitat de acest rol în mare parte respectiv la un nivel mediu.

**Tabelul V.26.**  
***Opinia participanților la stagiul de formare referitoare la rolul jucat de formator***

<b>Rolul formatorului</b>	<b>Nivel maxim</b>	<b>În mare parte</b>	<b>Nivel mediu</b>	<b>În mică parte</b>	<b>Nivel minim</b>
Informator	75%	20%	5%	0%	0%
Animator	52,50%	22,50%	25%	0%	0%
Consilier/facilitator	80%	15%	5%	0%	0%

Încercând să explicăm această stare de fapt, așa după cum arată datele, caracterizăm prestația formatorului în primul rând din perspectiva rolului de consilier/ facilitator, care sprijină formarea de abilități și atitudini bazându-se în mare parte pe potențialul latent al subiectului, apoi din perspectiva informatorului, care transmite noi cunoștințe și ajută la clarificarea și sistematizarea noilor informații și abia în cele din urmă din poziția animatorului care depune eforturi pentru a induce o stare de bine, de cordialitate și de emulație în rândul participanților la formare. Dorim de asemenea să evidențiem importanța coexistenței tuturor celor trei roluri în prestația unui formator.

Cel din urmă item al chestionarului solicită participanților să consemneze observații cu privire la derularea programului și activitatea formatorului. Răspunsurile cursanților au fost grupate în funcție de frecvența menționării lor și sunt prezentate în procente în tabelul V.27.



**Tabelul V.27. Observațiile participanților  
la stagiul de formare privind derularea programului și activitatea formatorului**

<b>Răspunsuri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Utilitatea cursului	23	57,50%
Mulțumiți de stagiul de formare	20	50%
Bogăția de informații	17	42,50%
Atractiv și interesant	15	37,50%

A fost frecvent menționat (57,50%) răspunsul referitor la utilitatea cursului, urmat de mulțumirea participanților pentru că au frecventat acest stagiul, apoi este apreciat bogăția de informații prezentate iar ultima categorie de observații face trimitere la atractivitatea și caracterul interesant al programului de formare. Remarcăm faptul că toate aceste observații sunt pozitive, ceea ce evidențiază gradul de apreciere al cursanților în raport cu programul de formare. De asemenea, menționăm faptul că un număr de 17 cadre didactice participante la programul de formare nu au consemnat nicio observație cu privire la stagiul în care au fost implicați.

## **V.2. Analiza relației dintre datele obținute în contextul formării în planul strategiilor de self-management, a strategiei LEARN pentru managementul clasei și a tehnicilor pentru managerizarea clasei de elevi cu probleme de comportament și posibilitatea de optimizare/dezvoltare a stilurilor manageriale și a climatului clasei de elevi**

Cercetările în domeniu precum și experiența practică demonstrează posibilitatea valorificării competențelor de management al clasei, a celor de management personal, cât și a competențelor de comunicare și relaționare pentru optimizarea stilurilor manageriale ale profesorilor cât și în vederea dezvoltării climatului socio-afectiv al clasei. Programul de intervenție experimentală expus a fost elaborat plecând de la sugestiile cadrelor didactice de la rezultatele analizei de nevoi, înregistrate încă din etapa constatativă a cercetării pedagogice întreprinse, și se axează în special pe elementele dovedite a fi deficitare sau pe care profesorii chestionați le-au indicat ca nevoi de formare (de exemplu managementul elevilor cu dificultăți comportamentale, indisciplina) și care ulterior au fost inserate în planul activităților organizate la nivelul grupului experimental.

Rezultatele experimentului etalat au oferit un punct de sprijin pentru ameliorarea ulterioarelor sesiuni de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul primar, identificându-se de asemenea necesitatea implementării acestui program și

la ciclul gimnazial de învățământ. Efortul cadrelor didactice de formare respectiv dobândire a unor tehnici și metode concrete de lucru individual sau colectiv cu elevii clasei, trebuie dublat de transferul acestor strategii achiziționate în practica educațională, astfel încât elevii să devină ei înșiși parte a acestui sistem de management interactiv, în scopul dezvoltării autoresponsabilității, a autocontrolului și a atitudinii proactive în raport cu sarcinile de lucru și comportamentele specifice mediului școlar. Astfel adevăratul țel al formării a vizat nu numai dezvoltarea de competențe de self-management, de comunicare și relaționare, psihosociale și de management al clasei, ci mai ales definitivarea și implementarea la clasă a sistemului de management al clasei structurat încă din etapa de formare a cadrelor didactice.

Analiza teoretică cât și analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute pe parcursul experimentului formativ conduce la concluzia că există posibilități concrete de dezvoltare a competențelor de management al clasei și de restructurare, respectiv de reechilibrare a unor componente ale stilului managerial la nivelul cadrelor didactice, prin antrenamente, exerciții, problematizări, studii de caz și jocuri de rol.

Referindu-ne la nivelul de dezvoltare al competențelor de management al clasei am remarcat ca urmare a programului de formare desfășurat în acest sens, faptul că majoritatea cadrelor didactice implicate și-au dezvoltat abilități de elaborare prin colaborare cu elevii a unui sistem de management al clasei, centrat pe încurajarea comportamentelor dezirabile și reducerea comportamentelor perturbatorii, adoptarea de tehnici de management al clasei adecvate nevoilor și intereselor grupului pe care îl conduc și organizarea unui mediu incluziv propice dezvoltării individuale și creșterii rezultatelor școlare.

Considerând stilul managerial o rezultată a modului în care profesorul abordează anumite situații din mediul educațional pe baza cunoștințelor, a experienței, a strategiilor de management achiziționate, a trăsăturilor de personalitate predominante, a interpretărilor subiective în raport cu anumiți factori contextuali, am conceput demersurile experimentale astfel încât să urmărim optimizarea celor nouă dimensiuni identificate pentru stilul managerial al cadrelor didactice din învățământul primar. În acest sens s-au organizat activități de formare care au vizat diversificarea strategiilor de management al clasei (adaptate după Olsen și Nielsen, 2009), prin achiziția tehnicilor subiacente categoriilor limitare, așteptări, acceptare, retragere și relaționare, menite a oferi instrumentele de lucru necesare pentru influențarea comportamentului elevilor și care au determinat eficientizarea dimensiunilor ce vizează orientarea spre elevi și capacitatea de intropsecție, autoevaluare și răspuns la feed-back. Am constata de asemenea existența unei relații între activitățile privind îmbogățirea nivelului de cunoștințe ale cadrelor didactice cu privire la principiile și tehnicile concrete de abordare a clasei de elevi cu probleme comportamentale, precum și aplicarea contextuală și individualizată a tehnicilor de mana-

gement al clasei la elevi cu probleme de comportament și de abordare incluzivă a mediului clasei și a resurselor educaționale, pe de o parte și dezvoltarea competenței diagnostice și a capacității de gestionare a timpului și materialului didactic, în calitate de componente ale stilurilor manageriale, pe de altă parte,

În ceea ce privește cea de-a doua variabilă referitoare la climatul clasei considerăm că antrenamentele și exercițiile care au avut la bază stimularea și valorificarea abilităților de comunicare, relaționare constructivă cu mediul școlar, a abilităților de negociere și de management al emoțiilor dar și cele destinate stimulării competențelor socio-emoționale și sprijinirii comportamentului individual al elevilor, au avut ca rezultat optimizarea atmosferei claselor de elevi implicate în etapa experimentală, cât și ameliorarea unor aspecte ce țin de percepția elevilor asupra profesorului.

Concluzionând, considerăm faptul că demersurile de optimizare a stilurilor manageriale și a climatului clasei de elevi prin implicarea cadrelor didactice în activități de formare continuă, au avut efecte benefice iar rezultatele expuse în acest capitol confirmă prin analize statistice progresele menționate anterior.

### **V.3. Rezultate obținute în post-test; aspecte comparative privind stilurile manageriale și climatul socio-afectiv al clasei de elevi, rezultate din pre-test și post-test**

Analiza statistică a datelor cantitative și calitative înregistrate pe parcursul experimentului formativ a confirmat posibilitatea unei intervenții de tip formativ care să favorizeze în mare măsura practicarea unui stil managerial situațional, adaptat necesităților reale ale elevilor și conturarea unui climat favorabil cooperării și dezvoltării relațiilor constructive dintre elevi pe de o parte și dintre elevi și profesor pe de altă parte.

Etapă post-test a cercetării a avut drept scop identificarea modificărilor survenite în cazul lotului experimental, ca urmare a implicării cadrelor didactice într-un program de formare destinat dezvoltării de competențelor de self-management, de management al clasei și de abordare din punct de vedere managerial a elevilor cu probleme de comportament din clasă. Pentru aceasta s-a realizat o analiză comparativă la nivelul lotului experimental și de control din perspectiva opiniei cadrelor didactice asupra factorilor componenți ai stilului managerial și a percepției acestora asupra caracteristicilor climatului clasei de elevi. Instrumentul de lucru utilizat în acest scop l-a reprezentat același chestionar care s-a aplicat în pre-test. Datele înregistrate au fost sintetizate sub forma mediei valorii aprecierilor efectuate de respondenții lotului experimental și de control. Stabilirea mediilor s-a realizat în corespondență cu grila de răspuns a chestionarelor administrate, pe o scală de la 1 la 5 pentru chestionarul de investigare a stilurilor manageriale și pe o scală de la 1 la 4

pentru chestionarul ce vizează climatul clasei de elevi. Pentru mediile obținute s-a calculat valoarea raportului  $t$ , prin aplicarea testului  $t$  pentru eșantioane independente. Rezultatele obținute în această etapă a cercetării, ca și aspectele rezultate din analiza comparativă a datelor obținute în pre-test și post-test vor fi prezentate în următoarele subcapitole.

### **V.3.1. Date cu privire la relația dintre demersurile de formare cu rol de dezvoltare a competențelor de management al clasei și dimensiunile stilurilor manageriale centrate pe control**

Cele patru dimensiuni ale stilurilor manageriale orientate spre control se referă la capacitatea de disciplinare, la monitorizarea și respectiv controlul clasei de elevi, la gestionarea timpului și a materialului didactic și la orientarea spre sarcina didactică. Capacitatea de disciplinare este definită în termeni de implicare a elevilor în stabilirea regulilor și rutinelor clasei, verificarea respectării regulilor, aplicarea de măsuri coercitive atunci când se constată abateri, precum și recompensarea pentru respectarea regulilor. Ca urmare a demersurilor formative derulate în cadrul grupului experimental, am vizat optimizarea capacității de disciplinare a profesorilor.

**Tabelul V.28.**  
*Date comparative obținute în etapa de post-test  
privind manifestarea capacității de disciplinare, de monitorizare/control al clasei,  
de gestionare a timpului și a materialului didactic și de orientare spre sarcina didactică*

<b>Dimensiunile stilului managerial</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>Capacitatea de disciplinare</i>	E – C	40,87 – 40,97	0,443	>.050
<i>Monitorizarea/controlul clasei</i>	E – C	50,67 – 51,17	0,265	>.050
<i>Gestionarea timpului și a materialului didactic</i>	E – C	49,82 – 44,32	5,481	.001
<i>Orientarea spre sarcina didactică</i>	E – C	39,52 – 40,00	0,305	>.050

Din reprezentarea grafică V.1. se remarcă faptul că mediile grupului experimental și a celui de control sunt foarte apropiate iar testul de comparație statistică  $t$  indică valoarea 0,443 la  $p > 0.05$  ceea ce semnifică o diferență nesemnificativă între rezultatele obținute de grupul experimental și cel de control în etapa de post-test. Atât analiza inter- cât și cea intrasubiecți demonstrează lipsa unei relații puternice între capacitatea de disciplinare în calitate de componentă a stilului managerial pe de o parte și instrumentarul bogat și variat de strategii pentru realizarea managementului clasei, pe de altă parte.

Este posibil considerăm noi, ca această componentă ale stilului managerial să nu fie permeabilă la o formare de durată medie sau în structura ei să fie incluse și alte trăsături de personalitate, care sunt mult mai stabile și rezistente la schimbare.

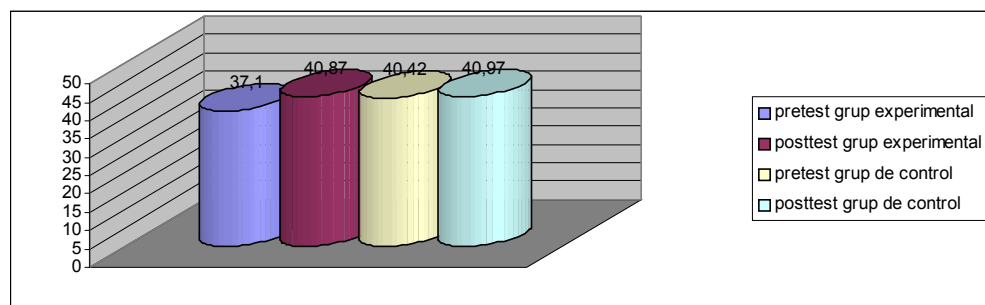
Este oarecum surprinzător faptul că subiecții implicați în formare au declarat pe parcursul stagiului faptul că abordarea flexibilă, situațională a elevilor este importantă, însă cu toate acestea după cum indică rezultatele experimentale, la nivel perceptiv și declarativ acest lucru nu s-a regăsit în chestionarul din post-test.

**Tabelul V.29.**

*Date comparative obținute în pre-test /post-test  
privind manifestarea capacității de disciplinare, de monitorizare/control al clasei,  
de gestionare a timpului și materialului didactic și de orientare spre sarcina didactică*

Dimensiunile stilului managerial	Loturi	Medii pre-test/post-test	t	p	Loturi	Medii pre-test/post-test	t	p
Capacitatea de disciplinare	E	37,10 – 40,87	8,404	.008	C	40,42 – 40,97	0,003	>.050
Monitorizarea/controlul clasei	E	47,87 – 50,67	0,001	>.050	C	51,20 – 51,17	0,161	>.050
Gestionarea timpului și a materialului didactic	E	37,42 – 49,82	4,738	.001	C	44,17 – 44,32	0,122	>.050
Orientarea spre sarcina didactică	E	38,00 – 39,52	0,043	>.050	C	39,85 – 40,00	0,201	>.050

Pentru ilustrarea clară a datelor referitoare la capacitatea de disciplinare a cadrelor didactice din lotul experimental și de control din pre-test și post-test am reprezentat grafic în figura V.1. traiectoria ușor ascendentă dar nesemnificativă din punct de vedere statistic pentru lotul experimental, precum și linia constantă pentru lotul de control. După cum reiese din datele prezentate, capacitatea de disciplinare nu a fost modificată semnificativ ca urmare a intervenției formative centrată pe strategia LEARN (adaptată după Olsen și Nielsen, 2009) pentru managementul clasei.



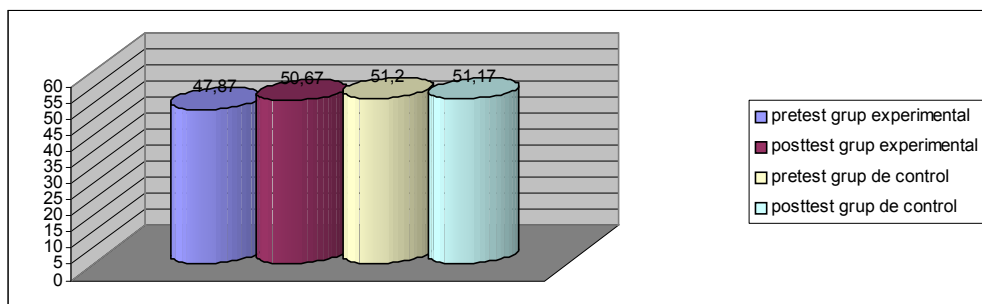
**Figura V.1. Reprezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice referitoare la capacitatea de disciplinare (pre-test/post-test)**

Referitor la afectarea de către programul de intervenție desfășurat cu cadrele didactice din învățământul primar a capacității de monitorizare și control al clasei de elevi, înțeleasă în termeni de verificare riguroasă și sistematică a activităților și comportamentelor elevilor, de raportare permanentă la norme și la autoritatea profesorului, se remarcă în tabelul V.28. valorile medii ale răspunsurilor subiecților din lotul experimental și de control, în etapa de post-test cu privire la aspectul menționat.

Analizând răspunsurile intersubiecți constatăm faptul că diferența dintre mediile lotului experimental și a celui de control este foarte mică și deci nesemnificativă statistic după o relevă și raportul  $t$  (tabelul V.28.) la un prag statistic mai mare de 0.05. Cu alte cuvinte intervenția formativă nu a cauzat modificări la nivelul capacității de monitorizare și control al cadrelor didactice din învățământul primar, fapt relevat și în reprezentarea grafică V.2., constatându-se însă valori destul de ridicate ale acestei componente a stilului managerial, atât în cazul lotului experimental cât și a celui de control, ceea ce ne determină să afirmăm existența unei nevoi crescute de control a profesorilor în raport cu activitatea desfășurată și respectiv cu comportamentul elevilor.

Analizând în tabelul V.29. datele privind design-ul intrasubiecți observăm diferențe foarte mici și nesemnificative din punct de vedere statistic între mediile lotului experimental și a celui de control, verificate și prin raportul  $t$  la pragul statistic  $>0.05$ . Astfel comparând rezultatele din pre-test cu cele din post-test nu se constată un progres în cazul lotului experimental, ceea ce semnifică că intervenția realizată nu a contribuit la diminuarea nevoii de control a cadrelor didactice.

Pentru a ilustra mai clar modul în care în cadrul pre-testului și respectiv post-testului cadrele didactice din lotul de control și lotul experimental au apreciat contribuția scăzută a programului de formare, respectiv a activităților destinate achiziției și aplicării strategiei LEARN pentru managementului clasei de elevi, la dezvoltarea capacității de monitorizare și control, redăm sintetic, în figura V.2., reprezentarea grafică a opiniilor acestora.



**Figura V.2. Reprezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice referitoare la monitorizarea/controlul clasei de elevi (pre-test/post-test)**

Analiza acestei figuri evidențiază traiectoria relativ constantă pre-test/post-test atât în cazul lotului experimental cât și a lotului de control, ceea ce denotă o percepție nemodificată a existenței capacității de monitorizare și control (Fig. V.2) a cadrelor didactice din lotul experimental, ca urmare a intervenției formative. Putem astfel afirma că ipoteza potrivit căreia aplicarea unui program de formare cu rol de dezvoltare a competențelor de management al clasei este în măsură să conducă la diminuarea nevoii de control a cadrelor didactice, nu a fost confirmată.

Ne așteptam ca urmare a implicării cadrelor didactice într-un program de formare cu rol de dezvoltare a competențelor de management al clasei, să observăm o diminuare a nevoii de control respectiv de monitorizare a clasei și a activităților derulate de aceasta, datorită abordării unor tehnici de management care presupun transferul responsabilității, al controlului asupra elevilor și care sprijină cadrele didactice să conștientizeze necesitatea unei reorganizări în raport cu clasa de elevi și cu părinții acestor elevi, fapt care însă nu s-a confirmat. Nevoia puternică de a deține controlul poate să fie fundamentată pe grija și îngrijorarea profesorului, pe lipsa de încredere în forțele proprii dar și pe experiența redusă a unor cadre didactice, sau poate fi atribuită unor trăsături de personalitate de genul autoritarismului. Consecințele asupra elevilor și asupra climatului clasei pot fi descrise în termeni de lipsă de inițiativă, autocontrol redus sau inexistent, diminuarea asumării responsabilităților, lipsă de încredere în colegi și în forțele proprii dar și spirit concurențial puternic (Hobmair, H., 2012).

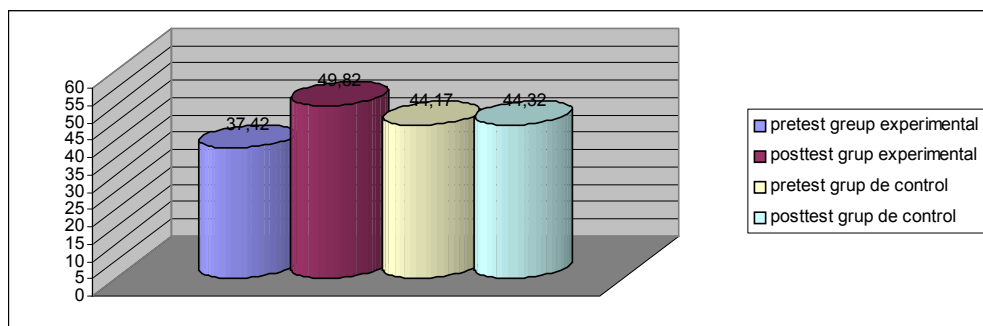
În cadrul categoriei gestionare a timpului și materialului didactic am inclus identificarea și integrarea celor mai relevante mijloace didactice necesare activității, dimensionarea potrivită a duratei activităților și a secvențelor de instruire, gestionarea eficientă și incluzivă a mediului clasei. În tabelul V.28. sunt prezentate datele obținute în post-test referitoare la percepția cadrelor didactice asupra nivelului de dezvoltare a capacității de gestionare a timpului și materialului didactic, date pe baza cărora s-a efectuat analiza intersubiecți.

Astfel în post-test se observă diferențe semnificative între mediile lotului experimental și a celui de control în ceea ce privește gestionarea resurselor umane, fapt susținut și de valoarea raportului  $t$  de 5,481 la pragul de semnificație statistică de 0.01.

Analiza intrasubiecți a capacității de gestionare a timpului și materialului didactic vine să confirme progresul realizat de către grupul experimental în cadrul intervenției formative, fapt dovedit de diferența semnificativă dintre mediile din pre-test și cele din post-test, cât și de testul  $t$  la ( $p=0.01$ ), tabelul V.29.

Astfel putem afirma că implicarea cadrelor didactice într-un program de formare destinat dezvoltării competenței de management al clasei de elevi cu dificultăți comportamentale, contribuie la creșterea semnificativă a capacității de gestionare a timpului și materialului didactic a profesorilor din învățământul primar. Faptul că subiecții din cadrul intervenției formative, percep și menționează în chestionarul

administrat în post-test, o evoluție în ceea ce privește capacitatea lor de gestionare a timpului și materialului didactic, poate fi atribuită tehnicilor de lucru specifice modului, instrumentelor de lucru abordate și ulterior aplicate la clasă de către profesori, sugestiilor și recomandărilor făcute în privința planificării și integrării optime a acestor resurse.



**Figura V.3. Reprezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice referitoare la gestionarea timpului și a materialului didactic (pre-test/post-test)**

Pentru a ilustra mai clar modul în care în cadrul pre-testului și respectiv post-testului cadrele didactice din lotul de control și lotul experimental au apreciat aportul programului de formare, respectiv a activităților destinate achiziției și aplicării de tehnici pentru abordarea optimă a elevilor cu dificultăți comportamentale, în contextul managementului clasei de elevi, la dezvoltarea capacității de gestionare a timpului și a materialului didactic redăm sintetic, în figura V.3. reprezentarea grafică a opiniilor acestora.

Atât structurarea conținuturilor, învățarea și măsurile de menținere a ordinii, cât și dotarea și aranjarea sălii de clasă, sunt factori care pot să prevină devierile și perturbările activității instructiv-educative. Mediul oferă copiilor posibilități de explorare dar și limite, construind astfel un spațiu de acțiune, în care elevul învață și se dezvoltă (Schönbächler, 2007). Potrivit paradigmei constructiviste în acest cadru elevul ar trebui să fie un participant activ la propria formare și dezvoltare.

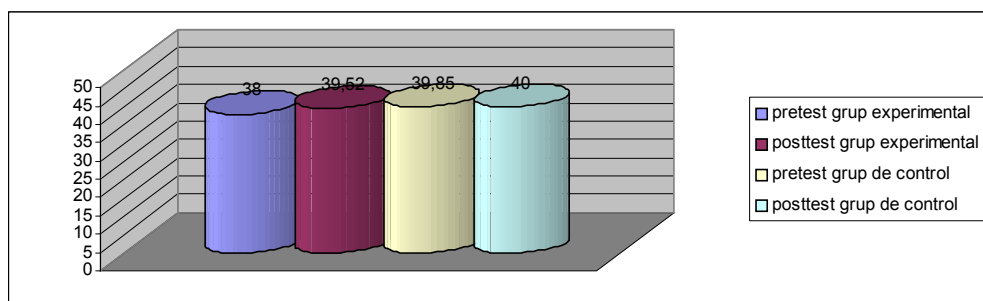
O ală dimensiune urmărită în cadrul acestui studiu, vizează orientarea profesorilor din învățământul primar spre sarcina didactică, definită ca organizarea și planificarea muncii proprii, încadrarea în termene, estimarea corectă a sarcinilor pentru fiecare elev în parte, cât și ca rezistență la suprasolicitări prin adoptarea unor strategii de lucru adecvate.

Intervenția formativă a urmărit ca prin dezvoltarea competențelor de management al clasei în contextul strategiei LEARN să diminueze orientarea profesorilor spre sarcina didactică. Analiza intersubiecți redată în tabelul V.28. subliniază o diferență nesemnificativă statistic între mediile lotului experimental și a celui de



control, demonstrată de raportul  $t$  la pragul de semnificație  $>0.05$ . Astfel precizăm faptul că prin implicarea cadrelor didactice într-un program de formare centrat pe dezvoltarea competențelor de management al clasei, componenta orientare spre sarcina didactică, nu a fost percepută și menționată de către subiecții lotului experimental ca fiind mai accentuată, menținându-se la nivelul din pre-test. Prin urmare considerăm că ipoteza referitoare la această relație a fost confirmată, atâta timp cât intervenția formativă nu a accentuat acest aspect.

Analizând design-ul intrasubiecți constatăm din tabelul V.29. faptul că poziționarea mediilor lotului experimental și a celui de control în etapa de pre-test și post-test se situează la un nivel asemănător, ceea ce susține premisa potrivit căreia demersurile formative întreprinse ar fi fost eficiente pentru menținerea aceluiași nivel al orientării spre sarcina didactică, însă nu și pentru diminuarea acestei variabile. Potrivit acestor date ilustrate grafic și în figura V.4. se pare că profesorii nu au considerat relevantă intervenția formativă pentru modificarea percepției referitoare la orientarea spre sarcina didactică a stilului managerial.



**Figura V.4. Reprezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice referitoare la orientarea spre sarcina didactică a stilului managerial (pre-test/post-test)**

Reprezentarea grafică V.4. scoate în evidență mediile înscrise de lotul experimental și cel de control, prin traiectul relativ constant al liniei. Abordarea orientată spre sarcina didactică a fost menținută la nivelul inițial nefiind înregistrate modificări semnificative pe acest palier.

Sintetizând analizele realizate asupra dimensiunilor stilurilor manageriale centrate pe control, remarcăm faptul că în urma programului de formare implementat, profesorii au perceput și menționat modificări semnificative la nivelul capacității de gestionare a timpului și materialului didactic, în timp ce pentru celelalte dimensiuni nu au fost înregistrate diferențe semnificative statistice. Acest fapt ne determină să speculăm că profesorii participanți la formarea experimentală au adoptat stiluri manageriale orientate mai mult spre interacțiune decât spre controlul elevilor și activităților didactice. Analizele efectuate și prezentate în următorul subcapitol relevă această stare de fapt.

### V.3.2. Date referitoare la relația dintre demersurile de formare cu rol de dezvoltare a competențelor de management al clasei și dimensiunile stilurilor manageriale centrate pe interacțiune

Alte categorii de întrebări ale chestionarului administrat în pre-test și post-test s-au raportat la dimensiunile flexibilitate, dimensiunea competență diagnostică și respectiv competențe de comunicare, orientare spre elevi și capacitate de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back..

Etapă formativă a urmărit ca prin dezvoltarea capacității de management personal și a competențelor de management al clasei în contextul strategiei LEARN (adaptată după Olsen, Nielsen, 2009), să contribuie în mod semnificativ la creșterea orientării cadrelor didactice spre elevi în cadrul procesului didactic.

Chestionarului pentru investigarea stilurilor manageriale a vizat studierea flexibilității comportamentului profesorilor, a capacității de abordare situațională a cadrelor didactice, ca trăsătură a comportamentului managerial. Rezultatele prezentate în tabelul V.30. evidențiază o diferență nesemnificativă a mediilor lotului experimental în raport cu cel de control, fapt dovedit și de testul t a cărui valoare este de 0,087 la pragul de semnificație  $p > 0.05$ .

**Tabelul V.30. Date comparative obținute în etapa de post-test privind manifestarea capacității de gestionare a timpului și a materialului didactic, a competenței diagnostice și a competențelor comunicaționale**

<b>Dimensiunile stilului managerial</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>Flexibilitatea</i>	E – C	36,25 – 37,02	0,087	>.050
<i>Competență diagnostică</i>	E – C	51,00 – 46,02	6,953	.001
<i>Competențe de comunicare</i>	E – C	48,45 – 46,05	0,008	>.050
<i>Orientare spre elevi</i>	E – C	56,60 – 52,55	3,300	.001
<i>Capacitatea de introspecție autoevaluare și răspuns la feed-back</i>	E – C	44,35 – 40,17	7,898	.001

În contextul managementului clasei de elevi considerăm flexibilitatea ca fiind un factor esențial pentru bunul mers al lucrurilor. Se pare că demersul formativ nu a contribuit într-o măsură semnificativă la accentuarea flexibilității și a abordării situaționale, cu toate că stagiul de formare la care au luat parte, a accentuat atât prin conținut cât și prin maniera de organizare a activităților această latură a stilului managerial.

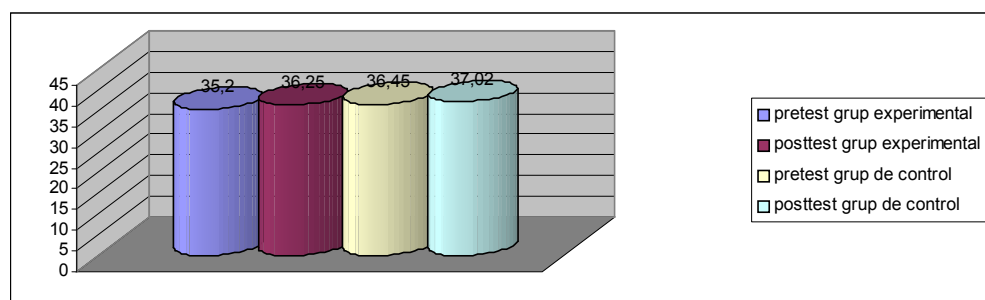
Acest aspect demonstrează faptul că flexibilitatea ca atitudine reflectată în modul de abordare a situațiilor din câmpul educațional, nu a fost percepută și menționată în post-test de către cadrele didactice din lotul experimental, ceea ce sugerează că nu

există o relație de determinare între intervenția formativă realizată și flexibilitatea în calitate de componentă a stilurilor manageriale.

**Tabelul V.31. Date comparative obținute în pre-test /post-test privind manifestarea capacității de gestionarea timpului și a materialului didactic, a competenței diagnostice și a competențelor comunicaționale**

Dimensiunile stilului managerial	Loturi	Medii pre-test/post-test	t	p	Loturi	Medii pre-test/post-test	t	p
<i>Flexibilitatea</i>	E	35,20 – 36,25	0,037	>.050	C	36,45 – 37,02	0,015	>.050
<i>Competență diagnostică</i>	E	40,67 – 51,00	4,514	.001	C	45,97 – 46,02	0,330	>.050
<i>Competențe de comunicare</i>	E	41,27 – 48,45	1,389	>.050	C	45,97 – 46,05	0,473	>.050
<i>Orientare spre elevi</i>	E	48,57 – 56,60	6,593	.001	C	53,02 – 52,55	0,334	>.050
<i>Capacitatea de introspecție și autoevaluare</i>	E	37,70 – 44,35	2,040	.050	C	40,77 – 40,17	0,036	>.050

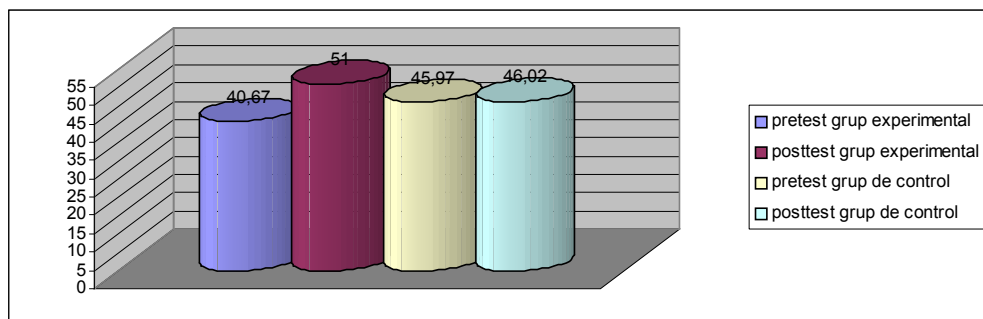
În figura V.5. este redată grafic traiectoria ușor ascendentă înscrisă de mediile lotului experimental și de control în etapa de pre-test și post-test, care atestă modificări minore dar nesemnificative statistic, pentru dimensiunea flexibilitate.



**Figura V.5. Reprezentarea grafică a opiniilor privind flexibilitatea cadrelor didactice în contextul managementului clasei de elevi (pre-test/post-test)**

Competența diagnostică în calitate de componentă a stilului managerial, a fost următorul element studiat cu ajutorul chestionarului. Datele obținute în post-test sunt prezentate în tabelul V.30. iar ele evidențiază o modificare semnificativă în sens crescător a acestei competențe, dovadă în acest sens este diferența semnificativă a mediilor între lotul experimental și cel de control, verificată și de valoarea testului t

de 6,953 la pragul de semnificație statistică de 0.01. În reprezentarea grafică V.6. este redată diferența nesemnificativă a mediilor lotului de control, în pre-test și în post-test. Analizând din punct de vedere intrasubiecți și lotul experimental se observă din tabelul V.31. diferența semnificativă statistic a mediilor din pre-test și post-test în cazul competenței diagnostice a cadrelor didactice. Interpretarea acestor date poate fi raportată la reușita intervenției experimentale, care în cazul lotului experimental a condus la creșterea gradului de apreciere a competenței diagnostice a profesorilor din învățământul primar, necesară pentru influențarea comportamentului și a rezultatelor școlare ale elevilor.

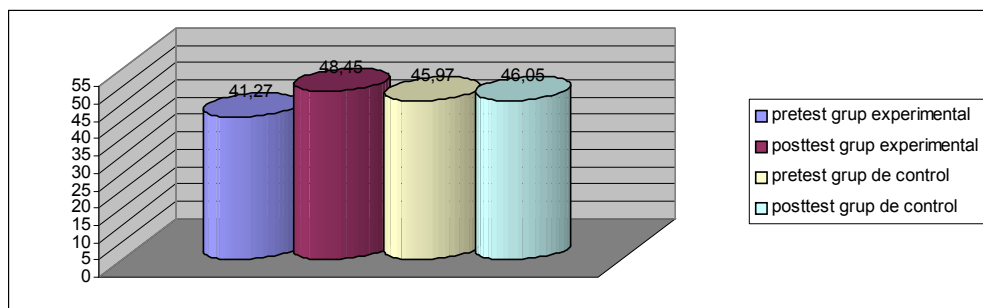


**Figura V.6. Reprezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice referitoare la competența diagnostică (pre-test/post-test)**

Analiza acestei figuri scoate în evidență traiectoria ascendentă pre-test/post-test în cazul lotului experimental și constantă pentru lotul de control, ceea ce denotă o percepție mult mai crescută a existenței competenței diagnostice (Fig. V.6.) a cadrelor didactice din lotul experimental, ca urmare a intervenției formative. Considerăm ca urmare a intervenției formative realizate, faptul că profesorii și-au dezvoltat capacitatea de a identifica o serie de probleme de natură emoțional-comportamentală ale elevilor și de a înțelege impactul acestora asupra personalității și rezultatelor școlare ale copiilor, ci și de a prevedea măsuri apte să le ofere acestor elevi condiții prielnice pentru o evoluție pozitivă.

În cadrul categoriei competențe de comunicare am inclus, itemi referitori la capacitatea de a transmite eficient cunoștințele sale și celorlalți. Intervenția formativă ce a vizat dezvoltarea competențelor de management al clasei, asociată cu formarea abilităților de self-management, a condus la anumite datele experimentale pe care le vom analiza în continuare. Un prim nivel de analiză face referire la gradul de dezvoltarea al competențelor de comunicare în rândul lotului experimental și a celui de control, în etapa de post-test. În etapa de post-test cadrele didactice din lotul experimental au apreciat pozitiv contribuția activităților de formare a competențelor de management al clasei și de self-management și după cum se poate observa din tabelul V.30., în toate situațiile mediile obținute de lotul experimental sunt superioare

celor înregistrate de lotul de control. Se constată în cadrul reprezentării grafice V.7. faptul că nu există diferențe semnificative în ceea ce privește competențele de comunicare ale grupului experimental și a celui de control, dovadă fiind și valoarea testul de comparație statistică  $t$  de 0,008 la pragul de semnificație mai mare de 0.05. Așadar analiza intersubiecți nu relevă o dezvoltare a abilităților de comunicare ale cadrelor didactice din prisma demersurilor de formare a competenței de self-management. Acest aspect poate fi explicat probabil prin evoluția parcursă în acest sens de către subiecții lotului de control, în condițiile în care aceștia nu au fost angrenați într-un program de formare.



**Figura V.7. Reprezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice referitoare la competențe de comunicare (pre-test/post-test)**

Datele oferite de analiza intrasubiecți vin să confirme cele menționate anterior datorită faptului că nu s-au înregistrat diferențe semnificative între mediile grupului experimental din etapa de pre-test în raport cu etapa de post-test. Testul  $t$  demonstrează totodată acest lucru, valoarea lui fiind de 1,389 la  $p > 0.05$ . În cazul lotului de control diferențele sunt de asemenea nesemnificative statistic, după cum se poate observa din tabelul V.31.

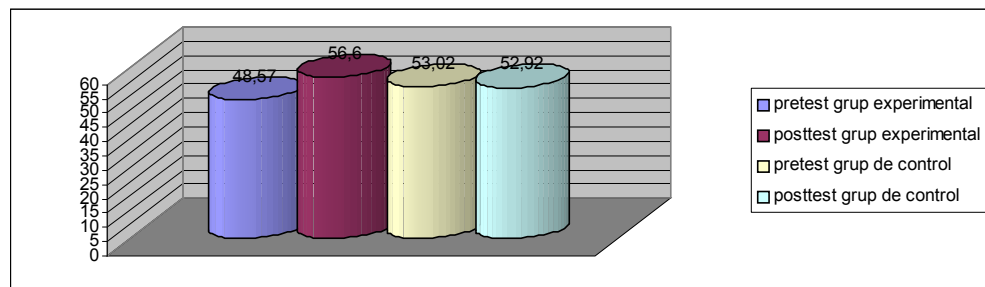
Acest aspect demonstrează că există posibilitatea ca abilitatea de comunicare a cadrelor didactice să poată fi dezvoltată în cazul antrenamentului și a aplicării tehnicilor de self-management, argumentul în acest sens îl constituie faptul că în cazul lotului experimental între etapa de pre-test și cea de post-test s-a evidențiat un anumit progres, demonstrat de valoarea mediei înregistrate 48,45 (tabelul V.31.). Însă în cazul cercetării de față nu s-a reușit a se dovedi dacă rezultatele superioare dobândite de către grupul experimental se datorează exclusiv factorilor experimentali introduși, datorită diferenței nesemnificative în post-test între lotul experimental și cel de control.

Orientarea spre elevi o altă dimensiune a stilurilor manageriale, a fost definită ca și receptivitatea cadrului didactic și tactul cu care abordează cerințele și nevoile elevilor, precum și capacitatea de transpunere în poziția interlocutorului.

În tabelul V.30. sunt expuse datele obținute în post-test referitoare la percepția cadrelor didactice din învățământul primar asupra orientării lor spre elevi, date pe baza cărora s-a efectuat analiza intersubiecți. Astfel reiese faptul că între lotul experimental și cel de control s-a impus o diferență semnificativă statistic, la nivelul orientării spre elevi a abordării profesorilor, susținută de pragul de semnificație 0.01 asociat raportului t cu valoare de 3,300.

Acest aspect demonstrează că orientarea predilectă spre elevi a fost percepută și menționată de către cadrele didactice ale lotului experimental, element care susține ipoteza potrivit căreia implicarea profesorilor într-un program de formare ce are la bază activități de dezvoltare a capacități de self-management și a competențelor de management al clasei în contextul strategiei LEARN, contribuie semnificativ la accentuarea orientării spre elevi. De asemenea analiza intrasubiecți vine să sprijine cele menționate anterior, prin faptul că se observă în tabelul V.31. un progres înregistrat în cazul grupului experimental între etapa de pre-test și cea ce post-test, demonstrată de diferența mediilor și verificată de testul de comparație statistică t a cărui valoare este de 3,282 asociat cu pragul de statistic de 0.01. Constatăm în același timp și un traiect constat în cazul mediilor lotului de control, redat grafic în figura V.8.

Coroborând aceste date, putem să evidențiem o relație de determinare între activitățile axate pe dobândirea și aplicarea contextuală a strategiilor de management al clasei și abordarea orientată spre elevi a cadrelor didactice, menționată în chestionarul din post-test. Remarcăm de asemenea faptul că scorul din pre-test s-a situat destul de mult peste valoare de mijloc a rezultatului măsurătorii efectuate (32,5) ceea ce reprezintă din start o vădită accentuare a acestei abordări în rândul cadrelor didactice dar subliniem totodată și aportul însemnat al programului de formare desfășurat la accentuarea orientării stilului de conducere spre elevi.



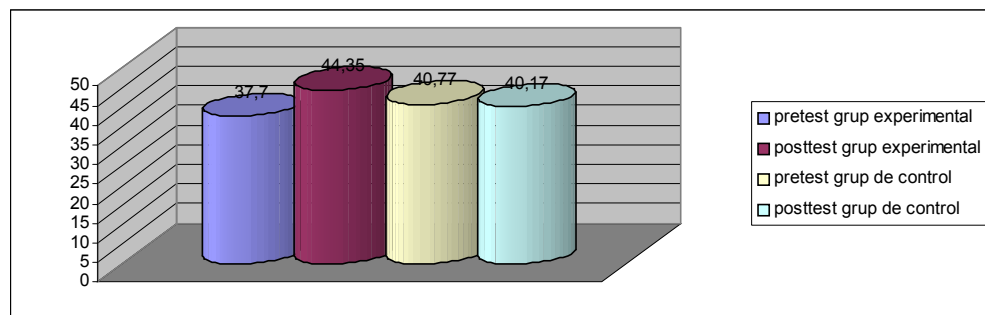
**Figura V.8. Reprezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice referitoare la orientarea spre elevi a stilului managerial (pre-test/post-test)**

Concluzionând pe această dimensiune a stilului managerial, putem sugera faptul că intervenția formativă realizată a avut o contribuție însemnată la întărirea orientării

cadrelor didactice spre relaționarea cu elevii clasei, la sporirea receptivității față de nevoile și solicitările elevilor, precum și la conștientizarea necesității de angrenare a tuturor actorilor educaționali în procesul de management al clasei.

O altă categorie de întrebări ale chestionarului administrat în pre-test și post-test s-a raportat la capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back a cadrelor didactice din învățământul primar. Intervenția formativă ce a vizat dezvoltarea competențelor de management al clasei, asociată cu formarea abilităților de self-management, a condus la anumite date experimentale pe care le vom analiza în cele ce urmează. În tabelul V.30. sunt prezentate datele obținute în post-test referitoare la percepția cadrelor didactice asupra capacității de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back, date pe baza cărora s-a efectuat apoi și analiza intrasubiecți (tabelul V.31.) Astfel reiese faptul că între lotul experimental și cel de control s-a impus o diferență semnificativă statistic la nivelul capacității de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back, demonstrată de pragul de semnificație 0.01 asociată raportului t cu valoare de 7,898. Menționăm de asemenea faptul că și în cazul analizei intersubiecți testul de comparație statistică t a înregistrat valoarea 4,243 semnificativă la pragul 0.01. În cazul lotului de control se constată o stagnare a acestei abilități, mediile între pre-test și post-test fiind foarte apropiate, după cum se observă din reprezentarea grafică V.9.

Strategiile de lucru utilizate precum și tehnicile de management abordate, i-au determinat pe subiecții lotului experimental nu doar să le asimileze, ci mai important să reflecteze asupra propriei prestații didactice, să se autoevalueze practicând mai multe perspective și să elaboreze individual sau în cooperare măsuri pentru depășirea obstacolelor.



**Figura V.9. Reprezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice referitoare la capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back (pre-test/post-test)**

Acest aspect demonstrează după cum reiese din reprezentarea grafică V.9. faptul că dezvoltarea capacității de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back, a fost percepută și menționată în post-test de către cadrele didactice ale lotului experimental, element care susține ipoteza că implicarea cadrelor didactice într-un program de

formare cu rol de dezvoltare a competențelor de management al clasei, facilitează adoptarea unor stiluri manageriale centrate pe interacțiune. Putem afirma așadar faptul că progresul obținut se datorează în exclusivitate manipulării experimentale și nu unor factori aleatori.

Așadar cercetarea experimentală realizată a permis stabilirea unor relații de determinare între implicarea cadrelor didactice într-un program pedagogic pentru dezvoltarea repertoriului de strategii manageriale de factură constructivă, pe de o parte și variabilele pe care le enumerăm în continuare: gestionarea resurselor, competența diagnostică, orientarea spre elevi, capacitatea de introspecție și autoevaluare, pe de altă parte. Celelalte cinci dimensiuni măsurate prin chestionarul de investigare a stilurilor manageriale ale profesorilor nu au relevat diferențe semnificative statistice între etapa de pre-test și cea de post-test, ca urmare a programului de intervenție pedagogică, în care au fost implicați subiecții lotului experimental. Prin urmare considerăm faptul că intervenția desfășurată a contribuit în mare măsură la dezvoltarea stilurilor manageriale centrate pe interacțiune.

### **V.3.3. Date cu privire la afectarea climatului clasei datorită implicării cadrelor didactice într-un program de formare ce are la bază dezvoltarea repertoriului de strategii manageriale**

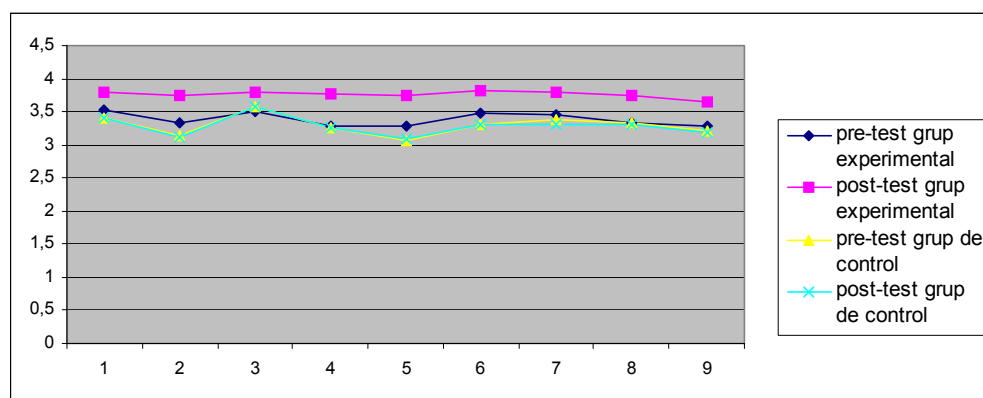
În acest subcapitol ne propunem să analizăm contribuția strategiilor de self-management și de management al clasei, aplicate cadrelor didactice din învățământul primar în contextul unui program de formare continuă, la dezvoltarea atmosferei clasei de elevi, a relației dintre elevi și cadrul didactic, precum și la optimizarea percepției elevilor asupra muncii în clasă și a temelor pentru acasă. Atmosfera clasei a fost definită din perspectiva cooperării cu colegii, a posibilității de manifestare liberă, ca sprijin primit din partea celorlalți, precum și în calitate interacțiune și comunicare constructivă a emoțiilor diverse trăite de elevi în cadrul clasei. Categoriile de activități formative desfășurate împreună cu cadrele didactice s-au axat pe activități pentru dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă, exerciții pentru modelarea interacțiunilor pozitive și stimulare a competențelor socio-emoționale, pe de o parte cât și pe strategii manageriale interactive cuprinse sub acronimul LEARN.

Datele obținute ca urmare a intervenției formative realizate au fost concentrate în tabelul 1. Anexa 10 pentru a efectua analiza intersubiecți. Astfel se constată faptul că pe fiecare item al componentei atmosfera clasei există diferențe semnificative între mediile lotului experimental și de control, verificate statistic de raportul  $t$  la pragul de semnificație  $p < 0.05$ . De asemenea din analiza intrasubiecți se poate observa faptul că s-a înregistrat un progres semnificativ în cazul grupului experimental între etapa de pre-test și cea de post-test, demonstrat de mediile obținute de subiecți, precum și valoarea testului  $t$  semnificativă la pragul 0.05, după cum este indicat în tabelul 2. Anexa 10.



În cazul lotului de control nu se remarcă diferențe semnificative între etapa de pre-test și cea de post-test, dat fiind faptul că asupra lor nu s-a intervenit din punct de vedere experimental, fapt care atestă impactul major al formării competențelor de self-management ale cadrelor didactice asupra atmosferei clasei, susținut prin

Prin urmare, din datele analizate anterior se poate conchide faptul că formarea pe segmentul strategiilor de self-management și a celor de management al clasei, la nivelul cadrelor didactice, are un aport semnificativ la stimularea atmosferei sau climatului clasei de elevi, fapt dovedit de prelucrările statistice și redat grafic în figura V.10., ceea ce ne determină să considerăm că ipoteza potrivit căreia implicarea cadrelor didactice într-un program de formare cu rol de dezvoltare a competențelor de self-management, a competențelor de manageriazare a clasei și a elevilor cu dificultăți comportamentale, contribuie efectiv la optimizarea atmosferei clasei de elevi, se confirmă.

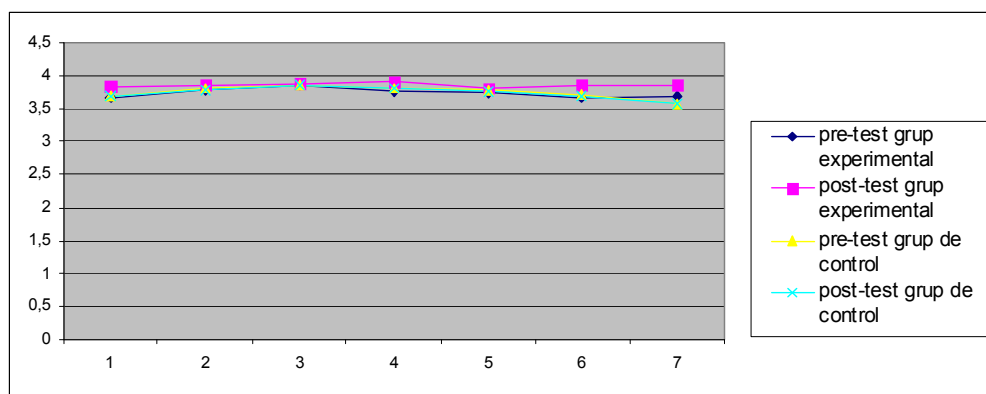


**Figura V.10. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la atmosfera din clasă comparație pre-test/post-test**

A doua categorie de întrebări ale chestionarului pentru studierea climatului socio-afectiv al clasei, administrat în pre-test și post-test s-a raportat la relația elevilor cu profesorul pentru învățământ primar respectiv învățătorul. În cadrul acestei categorii de factori am inclus perspectiva disponibilității cognitive și afective manifestate de profesor, a empatizării profesorului cu elevii, a accesibilizării conținuturilor predate, a susținerii elevilor cu probleme și a aprecierilor și feed-back-ului constructiv oferit elevilor.

Intervenția formativă ce a vizat dezvoltarea competenței manageriale a cadrelor didactice asociată cu ameliorarea relației dintre cadrul didactic și clasă, reflectată în percepția elevilor, s-a finalizat cu restructurări minore menționate de respondenți numai la nivelul itemului referitor la utilizarea de către profesor a muncii în echipă în vederea facilitării învățării elevilor.

În tabelul 1. Anexa 10 sunt prezentate datele obținute în post-test referitoare la percepția elevilor asupra relației cu profesorul respectiv învățătorul, date pe baza cărora s-a efectuat analiza intersubiecți. Astfel reiese faptul că între lotul experimental și cel de control s-a impus o diferență semnificativă statistic la nivelul itemului, profesorul utilizează munca în echipe pentru a ne ajuta să învățăm mai mult, demonstrat de pragul de semnificație 0.01 asociat raportului t cu valoarea de 8,229, însă pentru ceilalți itemi ai acestei dimensiuni nu s-au înregistrat diferențe semnificative statistic între mediile lotului experimental și a celui de control. În ceea ce privește analiza intrasubiecți, (tabelul 2. Anexa 10) comparațiile în cazul grupului experimental între etapa pre-test și cea post-test relevă progrese, cu alte cuvinte diferențe semnificative la nivelul următorilor itemi, profesorul este dispus să îmi ofere atenție suplimentară ( $p=0.05$ ), apoi pentru itemul profesorul evaluează și notează corect, diferența statistică este evidențiată de pragul de semnificație ( $p=0.006$ ), itemul profesorul îmi recunoaște performanțele este semnificativ statistic la ( $p=0.008$ ) și de asemenea itemul profesorul utilizează munca în echipă pentru a ne ajuta să învățăm mai mult ( $p=0.005$ ). Referitor la lotul de control, nu se înregistrează diferențe semnificative între valorile mediilor din pre-test și cele din post-test, după cum se poate observa în tabelul 2. Anexa 10, prin urmare toate aceste aspecte coroborate demonstrează că relația dintre profesor și elevi nu a fost percepută și menționată de către elevii cadrelor didactice din grupul experimental ca modificându-se semnificativ în raport cu elevii grupului de cadre didactice care au format lotul de control. Totuși remarcăm după cum s-a menționat anterior o modificare la nivelul utilizării de către cadrul didactic a muncii în echipă în vederea facilitării elevilor, ca urmare a intervenției experimentale desfășurate cu cadrele didactice din învățământul primar (Figura V.11.).



**Figura V.11. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la relația cu profesorul comparație pre-test/post-test**

Figura V.11. etalează reprezentarea grafică a traiectoriei ușor ascendente înscrisă de mediile lotului experimental în etapa de pre-test și post-test, care atestă modificări minore dar nesemnificative statistic la nivelul percepției elevilor asupra relației cu profesorul respectiv învățătorul.

Cât privește percepția elevilor asupra rolului muncii în clasă și al temelor pentru acasă, în calitate de componentă a climatului clasei, am dorit să studiem în cadrul acestei lucrări relația dintre acestea și abilitățile cadrelor didactice de managerizare a clasei și a problemelor comportamentale ale elevilor, dezvoltate în contextul antrenamentului formativ. Am considerat pe baza datelor empirice obținute în cadrul studiului constatativ, faptul că mulți profesori se confruntă cu majore probleme de disciplină, cu dificultăți create de comportamentul elevilor în timpul activităților didactice, organizate fie individual, pe grupe sau frontal. Pe cale de consecință acest fapt determină perturbări ale activității la nivelul clasei iar modul în care cadrul didactic selectează, dozează, și explică semnificația lucrului în clasă și al temelor pentru acasă poate avea un impact considerabil asupra climatului clasei. Astfel considerăm că percepția elevilor asupra muncii în clasă și a temelor pentru acasă este puternic influențată de modalitatea în care cadrul didactic organizează activitatea și reușește în aceeași măsură să abordeze cu succes problemele comportamentale întâlnite în rândul elevilor. Pentru a testa această ipoteză am recurs la prelucrarea statistică a datelor obținute din chestionarul aplicat grupului experimental și de control în pre-test și în post-test.

**Tabelul V.32. Date comparative obținute în etapa de post-test privind manifestarea rolului muncii din clasă și al temelor pentru acasă în contextul climatului clasei**

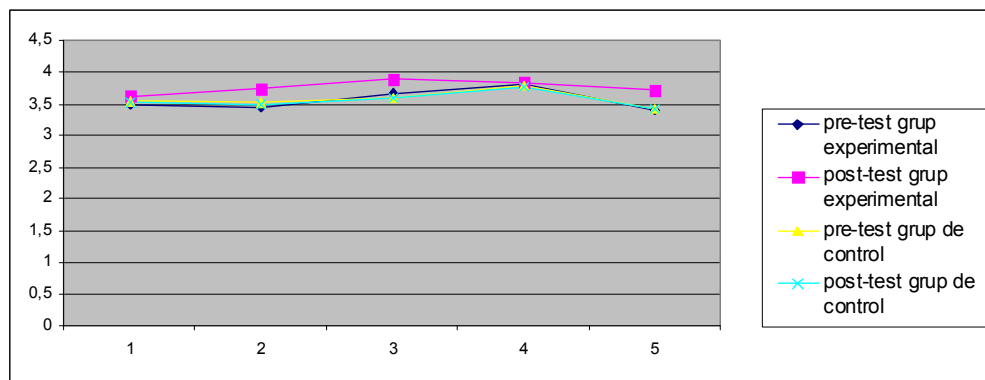
<b>Itemi</b> <b>Pentru mine munca în clasă și temele pentru acasă:</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>sunt la un nivel optim de dificultate</i>	E – C	3,64 – 3,53	0,034	>.050
<i>sunt stimulative</i>	E – C	3,75 – 3,50	2,441	.006
<i>sunt noi și interesante</i>	E – C	3,89 – 3,60	1,474	>.050
<i>îmi sunt folositoare</i>	E – C	3,87 – 3,77	0,035	>.050
<i>sunt provocatoare</i>	E – C	3,74 – 3,42	1,024	>.050

Din tabelul V.32. se remarcă pe baza analizei intersubiecți faptul că există diferențe semnificative din între mediile lotului experimental și de control la nivelul percepției elevilor numai în cazul itemului referitor la caracterul stimulatv al muncii din clasă și al temelor pentru acasă ( $p=0.06$ ). Prin urmare se pare că programul propus pentru formarea cadrelor didactice în domeniul strategiilor de management al clasei nu a reușit să modifice semnificativ percepția elevilor asupra rolului muncii în clasă și al temelor pentru acasă.

**Tabelul V.33. Date comparative obținute în pre-test/post-test privind manifestarea rolului muncii din clasă și al temelor pentru acasă în contextul climatului clasei**

Itemi Pentru mine munca în clasă și temele pentru acasă:	Loturi	Medii pre-test/ post-test	t	p	Loturi	Medii pre-test/ post-test	t	p
<i>sunt la un nivel optim de dificultate</i>	E	3,49 – 3,63	0,004	>.050	C	3,54–3,53	0,454	>.050
<i>sunt stimulative</i>	E	3,45 – 3,75	1,831	>.050	C	3,51–3,50	0,459	>.050
<i>sunt noi și interesante</i>	E	3,66 – 3,89	5,980	.010	C	3,60–3,60	0,476	>.050
<i>îmi sunt folositoare</i>	E	3,81 – 3,84	0,183	>.050	C	3,78–3,77	0,357	>.050
<i>sunt provocatoare</i>	E	3,40 – 3,72	3,723	.008	C	3,42–3,42	0,480	>.050

Datele etalate în tabelul V.33. ce evidențiază analiza intrasubiecți, vin să completeze tabloul schițat anterior, prin faptul că în ceea ce privește lotul experimental se observă diferențe semnificative, la nivelul itemilor care afirmă că munca în clasă și temele pentru acasă sunt noi și interesante și respectiv sunt provocatoare, în timp ce în cazul lotului de control se manifestă o mare diversitate a scorurilor, fără a se înregistra însă modificări semnificative între mediile din pre-test și cele post-test.



**Figura V.12. Reprezentarea grafică a opiniilor elevilor referitoare la rolul muncii din clasă și al temelor pentru acasă în contextul climatului clasei comparație pre-test/post-test**

O posibilă explicație vizează lipsa transferului de cunoștințe și abilități dobândite de cadrele didactice ale lotului experimental, asupra colectivului clasei astfel încât

elevii să perceapă restructurări semnificative ale comportamentului și atitudinii profesorului menite să influențeze inclusiv modul în care colectivul clasei se raportează la aspecte specifice muncii în clasă și temelor pentru acasă.

Reprezentarea grafică (Figura V.12.) a scorurilor obținute de cele două loturi experimental și de control la evaluările pre-test/post-test evidențiază diferențe minore instituite la nivelul celor două categorii de loturi de elevi, semnificative statistic numai în ceea ce privește caracterul stimulativ al muncii în clasă și al temelor pentru acasă. Astfel impactul intervenției pedagogice asupra dezvoltării percepției și a modului de raportare al elevilor la specificul muncii școlare, nu a fost cel scontat de noi.

Concluzionând suntem în măsură să afirmăm eficacitatea programului de intervenție pedagogică derulat de noi, sub aspectul modificărilor pozitive înregistrate la nivelul atmosferei de elevi, în calitate de dimensiune a climatului educațional al clasei și de asemenea impactul favorabil asupra unora dintre componentele ce țin de relația profesor-elevi și respectiv de specificul muncii în clasă și a temelor pentru acasă.

#### **V.4. Rezultate ale re-testului**

Pentru a verifica eficacitatea programului implementat în etapa experimentală am procedat la retestarea subiecților din lotul experimental și de control, administrând aceleași chestionare ca și în pre-test și post-test.

Analizele intersubiecți și intrasubiecți vin să evidențieze rezultatele înregistrate. Menționăm de asemenea faptul că în cadrul acestei analize ne vom baza pe datele înregistrate, pe de o parte de la 83 de care didactice din învățământul primar, iar pe de altă parte de la 420, în condițiile în care elevii claselor a IV-a nu au fost testați la distanță deoarece au trecut în învățământul gimnazial și au fost fie mutați la alte școli, fie clasele au fost restructurate din punctul de vedere al componenței.

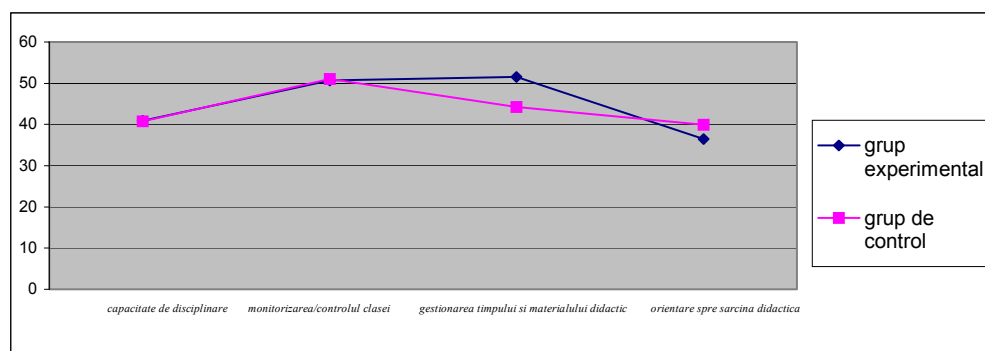
Rezultatele sunt prezentate în tabele sintetice și ilustrate sub formă de reprezentări grafice pentru a evidenția modificările obținute în post-test și reconfirmate apoi prin retestare, dar și aspectele mai puțin eficientizate ale prezentei cercetări.

În tabelul V.34. sunt expuse rezultatele înregistrate în contextul analizei intersubiecți în etapa re-test cu privire la manifestarea capacității de disciplinare, a capacității de monitorizare/control a profesorilor, a capacității de gestionare a timpului și materialului didactic și a orientării spre sarcina didactică. Analizând tabelul V.34. remarcăm lipsa diferențelor statistic semnificative dintre lotul experimental și de control, verificat prin testul de comparație  $t$ , ale cărui valori se situează la un prag de semnificație de  $p > 0,05$ , excepție făcând dimensiunea gestionarea timpului și materialului didactic. Pentru această componentă se observă și în re-test o menținere a efectelor înregistrate ca urmare a intervenției formative, valoarea testului  $t$  fiind fiind semnificativă statistic.

**Tabelul V.34. Date comparative obținute în etapa de re-test privind manifestarea capacității de disciplinare, a capacității de monitorizare/control a cadrelor didactice, a capacității de gestionare a timpului și materialului didactic și a orientării spre sarcină a cadrelor didactice**

<b>Dimensiunile stilului managerial</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii re-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>Capacitatea de disciplinare</i>	E – C	40,85 – 40,72	0,428	>0.05
<i>Monitorizarea/controlul clasei</i>	E – C	50,72 – 51,02	0,352	>0.05
<i>Gestionarea timpului și a materialului didactic</i>	E – C	51,50 – 44,25	4,017	.006
<i>Orientare spre sarcina didactică</i>	E – C	36,50 – 39,95	0,251	>0.05

Aceste rezultate confirmă faptul că s-au păstrat rezultatele semnalate și în evaluarea post-test, între cele două categorii de loturi. Astfel cât privește dimensiunile stilurilor manageriale centrate pe control, redate grafic în figura V.13., menționăm faptul că programul de intervenție nu a influențat statistic semnificativ aceste variabile. Faptul că totuși s-a înregistrat o evoluție la nivelul gestionării timpului și materialului didactic (menținută și în re-test), poate fi pus pe seama specificului tehnicilor de management incluse în programul de formare, care sprijină structurarea și eficientizarea organizării mediului spațio-temporal al clasei. Cât privește monitorizarea și respectiv controlul clasei de elevi am fi dorit ca prin intervenția realizată la nivelul profesorilor să contribuim la descreșterea acestei abordări, întrucât un control excesiv al cadrului didactic își dovedește pe termen lung dezavantajele, atât la nivelul realizării sarcinilor de lucru, cât și în privința climatului clasei de elevi.



**Figura V.13. Reprezentarea grafică a mediilor înregistrate de lotul experimental și de control în evaluarea opiniei cadrelor didactice referitoare la capacitatea de disciplinare, monitorizarea/controlul clasei, gestionarea timpului și materialului didactic și orientarea spre sarcină (re-test)**

După cum reiese și din tabelul V.35. putem observa o scădere a orientării spre sarcină a profesorilor lotului experimental, între faza postexperimentală și cea de testare la distanță, și respectiv o menținere a valorii mediei pentru această dimensiune în cazul lotului de control.

În tabelul V.35. sunt redate datele comparative obținute în etapele post-test și respectiv re-test, privind capacitatea de disciplinare, a capacității de monitorizare/control a profesorilor, a capacității de gestionare a timpului și materialului didactic și a orientării spre sarcina didactică. Astfel conform datelor diferențele nesemnificative date de valoarea  $p > 0,05$  ale lotului experimental susțin ideea că în timp nu s-a înregistrat nicio modificare. La nivelul lotului de control diferențele sunt de asemenea nesemnificative statistic.

**Tabelul V.35.**

*Date comparative post-test/re-test privind manifestarea capacității de disciplinare, a capacității de monitorizare/control a cadrelor didactice, a capacității de gestionare a timpului și materialului didactic și a orientării spre sarcină a cadrelor didactice*

<b>Dimensiunile stilului managerial</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii post-test/re-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii post-test/re-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>Capacitatea de disciplinare</i>	E	40,87 – 40,85	0,161	>0.05	C	40,97 – 40,72	0,019	>0.05
<i>Monitorizarea/controlul clasei</i>	E	50,67 – 50,72	0,266	>0.05	C	51,17 – 51,02	0,079	>0.05
<i>Gestionarea timpului și a materialului didactic</i>	E	49,82 – 51,50	0,285	>0.05	C	44,32 – 44,25	0,161	>0.05
<i>Orientare spre sarcina didactică</i>	E	39,52 – 36,50	0,308	>0.05	C	40,00 – 39,95	0,266	>0.05

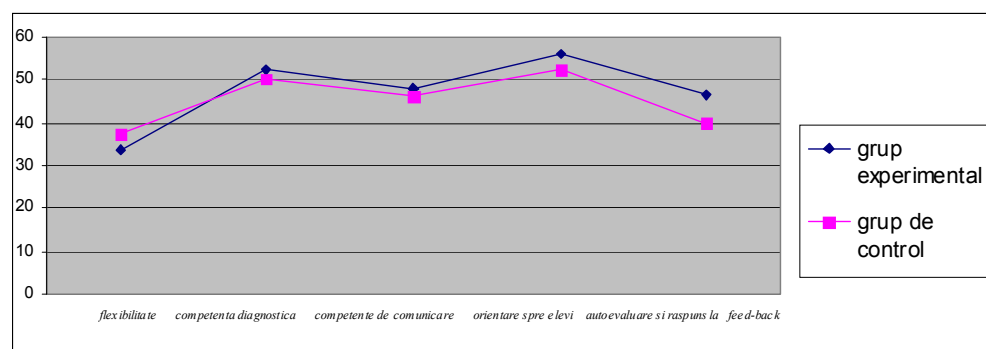
În tabelul V.36. sunt etalate datele comparative dintre grupul experimental și cel de control, pentru dimensiunile flexibilitate, competența diagnostică și competența de comunicare, orientare spre elevi și capacitatea de autoevaluare și răspuns la feed-back. Analiza comparativă din re-test reconfirmă impactul formării profesorilor sub aspectul strategiilor de management al clasei, asupra dimensiunilor centrate pe interacțiune. Astfel este reconfirmat prin re-test progresul la nivelul dimensiunii competență diagnostică, care vizează identificarea nevoilor și intereselor de cunoaștere și de natură psihoafectivă în cadrul grupului de elevi. Dimensiunile orientare spre elevi și autoevaluare și răspuns la feed-back își mențin și în re-test valorile mediilor superioare în cazul lotului experimental în raport cu lotul de control.

**Tabelul V.36. Date comparative obținute în etapa de re-test privind manifestarea flexibilității, competenței diagnostice, competențelor de comunicare, a orientării spre elevi și a capacității de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back a cadrelor didactice**

Dimensiunile stilului managerial	Loturi	Medii re-test	t	p
<i>Flexibilitatea</i>	E – C	33,50 – 37,25	0,040	>0.05
<i>Competență diagnostică</i>	E – C	52,50 – 49,95	5,082	.007
<i>Competențe de comunicare</i>	E – C	48,00 – 45,92	0,007	>0.05
<i>Orientare spre elevi</i>	E – C	56,00 – 52,15	1,348	0.05
<i>Capacitatea de introspecție și autoevaluare și răspuns la feed-back</i>	E – C	46,50 – 39,97	2,825	.008

Pentru dimensiunea flexibilitate re-testul (tabelul V.36.) întărește rezultatele obținute în post-test, fapt care ne determină să considerăm că această dimensiune a stilului managerial este dificil de modificat atât la nivel atitudinal cât și comportamental. În cazul competențelor de comunicare, re-testul reconfirmă rezultatele înregistrate în post-test, mai exact nu au fost semnalate diferențe semnificative statistic între cele două categorii de loturi, fapt care sugerează că intervenția experimentală nu a fost în măsură să eficientizeze acest aspect al stilului managerial.

Aceste rezultate ne determină să considerăm faptul că profesorii aplică strategii de management al clasei în vederea instituirii și menținerii disciplinei în clasă, utilizează comunicarea didactică pentru vehicularea unor conținuturi determinate (Stan, C., 2010), dar manifestă mai puțină flexibilitate în raport cu elevii și cu situațiile de la clasă. Pornind de la această constatare se pot formula o serie de noi direcții de acțiune pentru formarea continuă a cadrelor didactice sub aspect managerial.



**Figura V.14. Reprezentarea grafică a mediilor înregistrate de lotul experimental și de control în evaluarea opiniei cadrelor didactice referitoare la flexibilitate, competență diagnostică, competențe de comunicare, orientarea spre elevi și capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back (re-test)**



În figura V.14. sunt ilustrate grafic mediile înregistrate de cele două categorii de loturi în evaluarea opiniilor din re-test, referitoare la dimensiunile flexibilitate, competența diagnostică, competența de comunicare, orientare spre elevi și introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back.

Mediile înscrise de lotul de control demonstrează faptul că situația identificată în post-test nu s-a modificat semnificativ, existând numai ușoare variații ale valorilor mediilor.

Din tabelul V.37. se remarcă evoluția scorurilor obținute de grupul experimental și de control în etapele de post-test și re-test, care denotă o stabilitate ce vizează rezultatele înregistrate de lotul experimental, fapt care confirmă ipotezele cercetării. Lotul de control prezintă ușoare variații ale mediilor, ceea ce semnifică că modificările înregistrate de grupul experimental nu se datorează unor factori aleatori.

**Tabelul V.37. Date comparative post-test/ re-test privind manifestarea flexibilității, competenței diagnostice, competențelor de comunicare, a orientării spre elevi și a capacității de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back a cadrelor didactice**

<b>Dimensiunile stilului managerial</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii post-test/ re-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii post-test/ re-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>Flexibilitatea</i>	E	36,25 – 33,50	0,079	>0.05	C	37,02 – 37,25	0,161	>0.05
<i>Competență diagnostică</i>	E	51,00 – 52,50	0,330	>0.05	C	46,02 – 45,95	0,091	>0.05
<i>Competențe de comunicare</i>	E	48,45 – 48,00	0,041	>0.05	C	46,05 – 45,92	0,100	>0.05
<i>Orientare spre elevi</i>	E	56,60 – 56,00	0,091	>0.05	C	52,55 – 52,15	0,013	>0.05
<i>Capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back</i>	E	44,35 – 46,50	0,091	>0.05	C	40,17 – 39,97	0,058	>0.05

Referitor la răspunsurile oferite pentru dimensiunile ce vizau flexibilitatea, competența diagnostică, competențele de comunicare orientarea spre elevi și respectiv capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back, datele obținute în re-test sunt sintetizate în tabelul V.37., atât pentru lotul experimental cât și pentru cel de control.

Acest fapt denotă că profesorii implicați în programul de formare și-au restructurat abordarea managerială a clasei, axându-se în mai mare măsură pe dezvoltarea unei relații profesor-elevi autentice. Cât privește introspecția și răspunsul la feed-back, observăm în re-test în cazul lotului experimental o ușoară creștere a valorii

mediei, fapt pe care îl asociem cu conștientizarea de către profesori a importanței acestui aspect în cadrul activității didactice și manageriale desfășurată la clasă.

Mediile re-test indică în cazul lotului experimental menținerea efectelor programului experimental asupra stilurilor manageriale centrate pe interacțiune, mai precis asupra competenței diagnostice, a orientării spre elevi și asupra capacității de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back a cadrelor didactice.

Prin urmare în etapa re-testului s-a constatat dacă rezultatele din post-test se mențin după o perioadă de timp, prin reaplicarea chestionarului pentru investigarea stilurilor manageriale subiecților din lotul experimental. Valorile mediei nu diferă semnificativ statistic pentru loturile experimental și de control, între etapa de post-test și cea de re-test, ceea ce confirmă modificările obținute în cazul următoarelor dimensiuni ale stilului managerial: gestionarea timpului și a materialului didactic, competența diagnostică, orientarea spre elevi și capacitatea de introspecție și răspuns la feed-back.

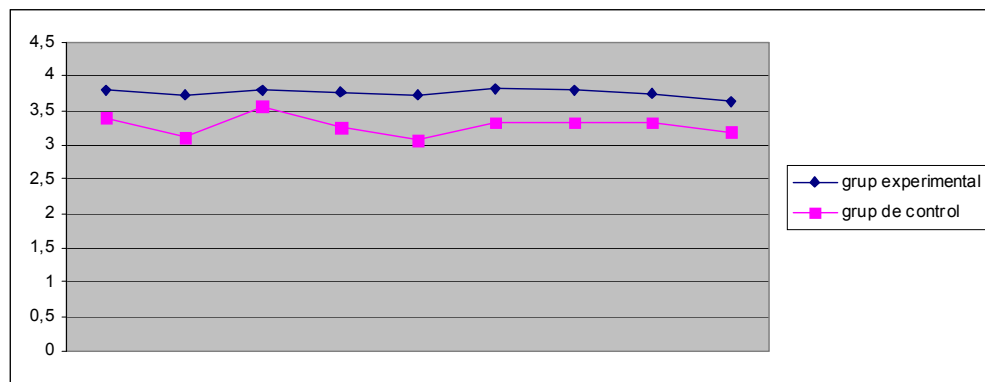
Din perspectiva analizei comparative cu grupul de control, se poate aprecia că la nivelul profesorilor–manageri, ce constituie lotul experimental, programul de intervenție formativă a determinat o evoluție semnificativă pentru patru din cele nouă dimensiuni ale stilurilor manageriale investigate de noi. Se remarcă în acest caz orientarea spre o abordare mai puțin intervenționistă și mai degrabă axată pe identificarea și organizarea unui mediu de învățare optim, centrat pe nevoile trebuințele psihosociale ale elevilor. Profesorul depune efort pentru a diagnostica atât interesele cât și problemele elevilor, manifestate prin comportamentele acestora și totodată reușește să reflecteze sistematic asupra propriei prestații manageriale pentru a eficientiza procesul didactic și dezvoltarea elevilor.

**Tabelul V.38. Date comparative obținute în re-test  
de către lotul experimental și de control cu privire la atmosfera clasei de elevi**

<b>Itemii</b> <b>Pentru mine</b> <b>atmosfera din această clasă:</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii</b> <b>re-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>este cooperantă</i>	E – C	3,79 – 3,40	6,550	.018
<i>este încurajatoare</i>	E – C	3,72 – 3,12	2,760	.026
<i>este prietenoasă</i>	E – C	3,80 – 3,56	4,870	.008
<i>este suportivă</i>	E – C	3,78 – 3,26	6,260	.022
<i>îmi permite să fiu eu însumi</i>	E – C	3,73 – 3,06	3,420	.025
<i>este corectă</i>	E – C	3,82 – 3,32	7,060	.019
<i>mă încurajează să învăț</i>	E – C	3,79 – 3,33	7,840	.018
<i>este sigură și relaxantă</i>	E – C	3,74 – 3,32	4,540	.014
<i>îmi permite să-mi împărtășesc opiniile și să influențez deciziile</i>	E – C	3,64 – 3,18	7,570	.015

În ceea ce privește investigarea climatului claselor de elevi, ca urmare a intervenției formative realizate asupra cadrelor didactice care predau la aceste clase, se poate observa din tabelul V.38. o prezentare detaliată a valorilor mediilor din re-test pentru lotul experimental și de control, referitor la atmosfera clasei.

Cu toate că valorile mediei lotului experimental și de control se situează după cum se constată din reprezentarea grafică V.15. deasupra mediei teoretice, se poate remarca influența majoră pe care programul pedagogic de intervenție la nivelul strategiilor de management al clasei, l-a avut asupra atmosferei clasei de elevi.



**Figura V.15. Reprezentarea grafică a rezultatelor înregistrate în re-test de lotul experimental și de control referitoare la atmosfera clasei de elevi**

Observarea evoluției scorurilor înregistrate de grupul experimental și de control în etapele post-test și re-test (tabelul V.39.) denotă o stabilitate în ceea ce privește rezultatele obținute de grupul experimental, fapt care confirmă ipoteza potrivit căreia, implicarea cadrelor didactice într-un program de formare ce vizează dezvoltarea repertoriului de strategii de management al clasei, este în măsură să determine optimizarea atmosferei clasei de elevi.

De asemenea în ceea ce privește climatul clasei s-a constatat o optimizare a atmosferei clasei de elevi urmată în ordine descrescătoare de ameliorarea unor aspecte ce țin de relația profesor-elevi, în condițiile în care această percepție a fost încă din etapa de pre-test menționată de clasele chestionate ca fiind în mare măsură pozitivă și funcțională, valorile mari ale mediilor demonstrând acest lucru.

Analiza rezultatelor tabelului V.40. reconfirmă datele obținute în post-test și subliniază aportul intervenției formative la accentuarea caracterului stimulat al muncii în clasă și al temelor pentru acasă în concepția elevilor investigați.

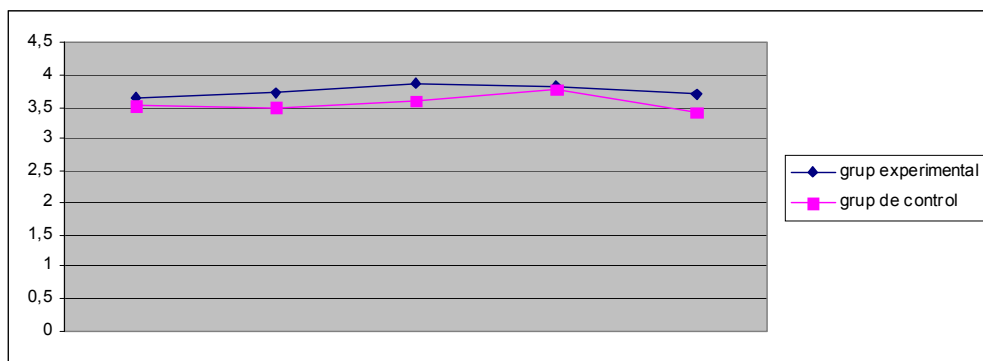
**Tabelul V.39.**  
**Date comparative obținute în post-test/ re-test**  
**de către lotul experimental și de control cu privire la atmosfera clasei de elevi**

<b>Itemi Pentru mine atmosfera din această clasă:</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii post-test/ re-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii post-test/ re-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>este cooperantă</i>	E	3,80 – 3,79	0,051	>.050	C	3,40 – 3,40	0,282	>.050
<i>este încurajatoare</i>	E	3,74 – 3,72	0,047	>.050	C	3,12 – 3,12	0,204	>.050
<i>este prietenoasă</i>	E	3,80 – 3,80	0,159	>.050	C	3,57 – 3,56	0,041	>.050
<i>este suportivă</i>	E	3,78 – 3,78	0,159	>.050	C	3,27 – 3,26	0,051	>.050
<i>îmi permite să fiu eu însumi</i>	E	3,74 – 3,73	0,078	>.050	C	3,07 – 3,06	0,047	>.050
<i>este corectă</i>	E	3,83 – 3,82	0,041	>.050	C	3,32 – 3,32	0,078	>.050
<i>mă încurajează să învăț</i>	E	3,80 – 3,79	0,078	>.050	C	3,32 – 3,33	0,103	>.050
<i>este sigură și relaxantă</i>	E	3,75 – 3,74	0,022	>.050	C	3,33 – 3,32	0,124	>.050
<i>îmi permite să-mi împărtășesc opiniile și să influențez deciziile</i>	E	3,65 – 3,64	0,103	>.050	C	3,19 – 3,18	0,183	>.050

**Tabelul V.40.**  
**Date comparative obținute în re-test de către lotul experimental și de control**  
**referitoare la percepția elevilor asupra muncii din clasă și a temelor pentru acasă**

<b>Itemi Pentru mine munca în clasă și temele pentru acasă:</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii re-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>sunt la un nivel optim de dificultate</i>	E – C	3,63 – 3,52	0,015	>.050
<i>sunt stimulative</i>	E – C	3,71 – 3,47	6,240	.006
<i>sunt noi și interesante</i>	E – C	3,87 – 3,59	1,850	>.050
<i>îmi sunt folositoare</i>	E – C	3,82 – 3,75	0,062	>.050
<i>sunt provocatoare</i>	E – C	3,69 – 3,42	1,080	>.050

În figura V.16. se poate observa modul în care sunt distribuite grafic valorile mediilor în cazul grupului experimental și a celui de control și de asemenea faptul că nu sunt înregistrate nici în re-test diferențe semnificative statistic pentru ceilalți itemi ce vizează această dimensiune cu excepția celui menționat anterior.



**Figura V.16. Reprezentarea grafică a rezultatelor înregistrate în re-test de lotul experimental și de control referitoare la percepția elevilor asupra muncii din clasă și a temelor pentru acasă**

Din datele tabelului V.41., ce reflectă analiza intrasubiecți, realizată între rezultatele post-test și re-test, reiese lipsa unor diferențe semnificative între valorile mediilor.

**Tabelul V.41.**

**Date comparative obținute în post-test/ re-test de către lotul experimental și de control referitoare la percepția elevilor asupra muncii din clasă și a temelor pentru acasă**

Item Pentru mine munca în clasă și teme pentru acasă:	Loturi	Medii post-test/ re-test	t	p	Loturi	Medii post-test/ re-test	t	p
sunt la un nivel optim de dificultate	E	3,63 – 3,63	0,327	>.050	C	3,53 – 3,52	0,098	>.050
sunt stimulative	E	3,75 – 3,71	0,003	>.050	C	3,50 – 3,47	0,065	>.050
sunt noi și interesante	E	3,89 – 3,87	0,028	>.050	C	3,60 – 3,59	0,103	>.050
îmi sunt folositoare	E	3,84 – 3,82	0,017	>.050	C	3,77 – 3,75	0,065	>.050
sunt provocatoare	E	3,72 – 3,69	0,014	>.050	C	3,42 – 3,42	0,051	>.050

Astfel referitor la percepția elevilor asupra muncii în clasă și a temelor pentru acasă nu s-au înregistrat progrese între etapele de pre-test și post-test iar testarea la distanță a subiecților a reconfirmat această stare de fapt.

Aceste rezultate ne determină să apreciem faptul că profesorii abordează distinct în cadrul activității desfășurate cu elevii, planul psihosocial de cel didactic. Abordarea profesorilor nu integrează suficient de mult aceste două aspecte ale realității educaționale și prin urmare considerăm că această stare de fapt se reflectă în percepția elevilor asupra gradului de noutate, atractivitate, utilitate și dificultate al sarcinilor didactice.

Ultima dimensiune a chestionarului administrat în re-test a vizat studierea percepției elevilor asupra relației cu profesorul, fapt care considerăm că este în măsură să marcheze puternic climatul clasei. Cu toate că și în cadrul acestei dimensiuni am constatat încă din pre-test o imagine de ansamblu pozitivă a claselor asupra cadrelor didactice, am dorit să urmărim dacă sub acest aspect se înregistrează o evoluție ca urmare a participării cadrelor didactice la etapa experimentală a cercetării. Astfel am constatat după cum rezultă și din tabelul V.42. faptul că în re-test se confirmă rezultatele din post-test, mai exact am obținut un progres în ceea ce privește recunoașterea performanțelor elevilor de către profesori, precum și intensificarea utilizării muncii în echipe pentru a facilita procesul de învățare al elevilor.

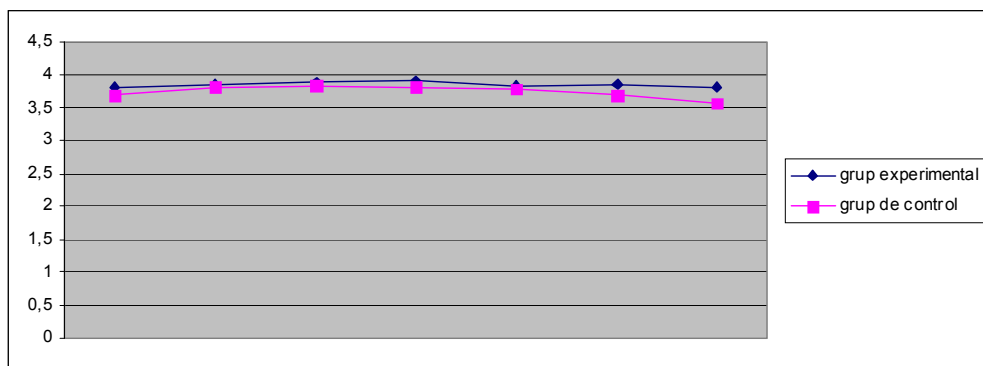
**Tabelul V.42.**

***Date comparative obținute în re-test de către lotul experimental și de control referitoare la percepția elevilor asupra cadrului didactic***

<b>Itemi</b> <b>Profesorul meu:</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii</b> <b>re-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>este dispus să-mi ofere atenție suplimentară</i>	E – C	3,81 – 3,68	0,002	>.050
<i>arată înțelegere</i>	E – C	3,86 – 3,80	0,043	>.050
<i>dă indicații precise și clare și mă ajută să înțeleg</i>	E – C	3,88 – 3,84	0,080	>.050
<i>evaluează și notează corect</i>	E – C	3,90 – 3,80	0,001	>.050
<i>este dornic să mă ajute când am probleme</i>	E – C	3,83 – 3,78	0,074	>.050
<i>îmi recunoaște performanțele</i>	E – C	3,86 – 3,69	3,230	.006
<i>utilizează munca în echipe pentru a ne ajuta să învățăm mai mult</i>	E – C	3,82 – 3,56	2,800	.008

Aceste rezultate sunt reprezentate grafic în figura V.17. atât pentru lotul experimental cât și pentru cel de control. Simbolurile grafice redau evoluția în cazul celor doi itemi anterior menționați.

Datele prezentate sunt susținute și de analiza intrasubiecți, efectuată în tabelul V.43. pentru cele două categorii de eșantioane, neremarcându-se în această etapă diferențe semnificative statistice.



**Figura V.17. Reprezentarea grafică a rezultatelor înregistrate în re-test de lotul experimental și de control cu privire la percepția elevilor asupra cadrului didactic**

**Tabelul V.43. Date comparative obținute în post-test/ re-test de către lotul experimental și de control referitoare la percepția elevilor asupra cadrului didactic**

Item	Loturi	Medii post-test/ re-test	t	p	Loturi	Medii post-test/ re-test	t	p
<b>Profesorul meu:</b>								
<i>este dispus să-mi ofere atenție suplimentară</i>	E	3,84 – 3,81	0,008	>.050	C	3,69 – 3,68	0,353	>.050
<i>arată înțelegere</i>	E	3,86 – 3,86	0,159	>.050	C	3,82 – 3,80	0,124	>.050
<i>dă indicații precise și clare și mă ajută să înțeleg</i>	E	3,89 – 3,88	0,051	>.050	C	3,85 – 3,84	0,028	>.050
<i>evaluează și notează corect</i>	E	3,91 – 3,90	0,090	>.050	C	3,81 – 3,80	0,282	>.050
<i>este dornic să mă ajute când am probleme</i>	E	3,82 – 3,83	0,012	>.050	C	3,77 – 3,78	0,051	>.050
<i>îmi recunoaște performanțele</i>	E	3,87 – 3,86	0,047	>.050	C	3,71 – 3,69	0,009	>.050
<i>utilizează munca în echipe pentru a ne ajuta să învățăm mai mult</i>	E	3,85 – 3,82	0,016	>.050	C	3,57 – 3,56	0,256	>.050

Un aspect interesant pe care l-am constatat atât în pre-test cât și după inițierea experimentului formativ, a fost cel legat de utilizarea muncii în echipă pentru a-i

ajuta pe elevi să-și eficientizeze învățarea. Din reacțiile și mărturișirile elevilor chestionați am dedus faptul că această modalitate de lucru nu le este foarte cunoscută. Apoi în cadrul programului de formare când au fost aplicate foarte multe metode interactive care au avut la bază organizarea grupală a participanților, inclusiv diferite modalități de aranjare a mobilierului clasei, profesorii au recunoscut faptul că utilizează sporadic sau foarte puțin munca în echipe, invocând motive ce țin de timpul necesar organizării unor astfel de activități, lipsa mobilierului școlar modular dar și zgomotul produs de elevii plasați în grupe de lucru sau faptul că numai anumiți școlari participă la activitatea pe echipe, ceilalți dând dovadă de pasivitate.

Aceste remarci ale profesorilor sunt susținute și de rezultatele din pre-test și cele din post-test referitoare la itemul profesorul meu utilizează munca în echipe pentru a ne ajuta să învățăm mai mult. După experimentarea avantajelor acestei modalități de lucru în cadrul programului de formare al profesorilor și conștientizarea beneficiilor pe care munca în echipă le are asupra elevilor, din punctul de vedere al acumulării de cunoștințe dar și pentru formarea abilităților sociale și comunicaționale ale elevilor, s-au înregistrat modificări menționate în chestionarul pentru investigarea climatului educațional, la nivelul percepției elevilor din grupul experimental, referitoare la utilizarea muncii în echipe.

În concluzie analizele cantitative și calitative din post-test și re-test certifică unele dintre ipotezele specifice ale experimentului întreprins, indicând astfel că este posibilă optimizarea unor aspecte ale stilurilor manageriale și ale climatului clasei de elevi, prin dezvoltarea în rândul cadrelor didactice a unui repertoriu de strategii eficiente și flexibile pentru realizarea managementului clasei.





## CONCLUZII GENERALE

Școlile de calitate sunt definite prin eficiența cadrelor didactice și rezultatele elevilor, în contextul existenței unor relații interpersonale puternice. În acest sens, relațiile profesor-elev sunt esențiale pentru asigurarea unui climat școlar pozitiv. În sistemul social de educație și învățământ profesorii trebuie să se raporteze la cei pe care îi educă, să stabilească relații de cooperare cu elevii și părinții acestora și cu alți factori interesați ai societății. Ei nu educă numai la catedră, în clasă, ci prin fiecare contact relațional cu copiii și părinții desfășoară o muncă de creștere și dezvoltare, de conducere și direcționare. Activitatea cadrelor didactice se desfășoară în fața unor individualități psihice umane în formare. De aici derivă necesitatea unei maxime responsabilități față de comportamentele și intervențiile educatorului.

Tema lucrării de față a fost abordată pornind de la percepția potrivit căreia managementul clasei devine în condițiile generațiilor actuale de elevi o problemă tot mai persistentă cu care profesorii se confruntă încă din învățământul primar. O dată cu incluziunea elevilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă, această problematică a devenit și mai stringentă. Atât cadrele didactice cu experiență cât și cele aflate la începutul carierei reclamă tot mai frecvent comportamentele perturbatoare ale elevilor și actele de indisciplină dar și lipsa de instrumente pentru gestionarea acestor situații. Repertoriul de strategii manageriale de care dispun profesorii este fie foarte redus fie inadecvat. Astfel identificarea stilurilor manageriale și îmbogățirea cunoștințelor procedurale ce vizează managementul clasei, poate să determine o abordare optimală a colectivului de elevi și a comportamentelor problematice.

Potrivit cercetărilor indicate în primul capitol al prezentei lucrări putem conchide faptul că realizarea unui management eficient al clasei de elevi presupune monitorizarea intensă a procesului didactic, organizarea de lecții interesante și coerente, organizarea mediului fizic al sălii de clasă, prin respectarea principiilor ergonomice, stabilirea de reguli și rutine la nivelul clasei, comunicarea clară a expectanțelor și oferirea unui feed-back constructiv elevilor, precum și crearea unei relații de recunoaștere și apreciere între elevi și profesori. Desigur că managementul clasei nu poate fi înțeles și judecat în afara situațiilor de învățare organizate de profesor, astfel că trăsăturile sistemului școlar ale clasei și ale contextului socio-economic influențează puternic managementul clasei.

Conducerea clasei este o sarcină solicitantă pentru cadrele didactice. Formarea inițială și continuă în acest domeniu constituie o preocupare majoră mai ales în țările

din spațiul anglo-american, iar aceste programe își demonstrează eficacitatea în raport cu comportamentul profesorului cât și cu performanțele și manifestările elevilor.

Referitor la studiile realizate în România asupra managementului clasei, ele vizează mai degrabă aspecte precum: relația dintre managementul educațional și managementul clasei, caracteristici ale climatului organizației școlare, stilurile de conducere sau eficiența unor programe de formare inițială ale studenților. Considerăm că suntem deficitari în ceea ce privește abordările actuale asupra managementului clasei, cât și în programe pedagogice de formare continuă, care să modifice și să dezvolte profesorii la nivel atitudinal și comportamental în vederea implementării consecvente a unui plan de management al clasei în acord cu noile percepții și nevoi sociale.

Prin urmare suntem de părere că este necesar să verificăm empiric cunoașterea acumulată prin studiile științifice realizate în alte țări, cu scopul de a testa și observa funcționalitatea locală și națională a acestor abordări și de a decanta apoi aceste modele de intervenție sau programe care își dovedesc eficacitatea în cadrul procesului de învățământ.

Contribuția teoriilor didactice la explicarea comportamentului profesorilor și a rolului jucat de managementul clasei de elevi, nu este marcantă și nu elucidează problematica acestui segment al științelor educației. Cu toate acestea valoarea teoriilor didactice constă în suportul oferit cadrelor didactice pentru construirea unor situații de învățare adaptate intereselor și potențialului elevilor și care și-au dovedit eficiența în ceea ce privește creșterea gradului de atenție și implicare a elevilor în sarcinile de lucru, precum și în reducerea comportamentelor perturbatoare din clasă. Aspectele ce vizează ordinea și comportamentul disciplinat al elevilor sunt tratate marginal și abordate exclusiv din perspectivă behavioristă.

Abordările behavioriste ale managementului clasei, cum sunt lauda, mustarea, recompensa și pedeapsa, cu toate că au reprezentat subiectul unor largi controverse între cercetătorii și practicanții din domeniu, și-au dovedit în multe situații eficacitatea, constituind o parte relevantă a experienței procedurale acumulate și manifestate la clasă de către profesori.

Teoriile ecologice accentuează rolul pe care îl are experiența individuală și percepția subiectivă a situațiilor de învățare din clasă. Multitudinea perspectivelor asupra activității didactice contribuie la creșterea complexității acestora. Configurarea unui mediu de învățare motivant și diversificat pentru elevii clasei, reprezintă un element central al acestei teorii.

Perspectivile teoretice de factură socio-psihologică sprijină înțelegerea amplă a influenței dinamicii de grup asupra prestației individuale a elevilor. Aceste abordări explică cum este formată prin intermediul proceselor cognitive, percepția mediului social și cum aceasta determină modul de acțiune și autopercepția individului. Spațiul educațional este conceput ca un loc în care o multitudine de indivizi activi dezvoltă interacțiuni complexe.

Situațiile complexe sunt studiate și analizate și de către teoriile sistemice. Contribuția acestor abordări constă în oferirea unei imagini globale asupra modului în care sunt integrate în activitatea didactică acțiunile pedagogice ale actorilor educaționali cu relațiile sociale construite între aceștia. Aceasta considerăm că este abordarea decisivă pentru un management eficient al clasei de elevi adaptat contextului educațional.

Stilul managerial este înțeles ca multitudinea de comportamente pe care un profesor la utilizează pentru a gestiona cât mai eficient colectivul de elevi ai clasei. De-a lungul timpului au fost dezvoltate variate tipologii, în vederea asigurării unei mai bune comprehensiuni a stilului managerial și a variabilelor care îl determină. Lucrarea consemnează evoluția de la teorii ale stilului orientate spre trăsăturile liderului, la teorii centrate pe comportamentul liderului și nu în ultimul rând la teoriile situaționale privind stilul managerial. În literatura de specialitate nu există un consens asupra stilului managerial optim, ci mai degrabă se recomandă ca acesta să fie adaptat situațiilor în permanentă schimbare. Considerăm că stilul managerial eficient îmbină armonios tendința moderată spre controlul comportamentului și a activităților didactice cu orientarea spre interacțiune și dezvoltarea relațiilor sociale, precum și cu abordarea flexibilă a situațiilor problematice și a comportamentelor perturbatoare ale elevilor.

În cel de-al doilea capitol al prezentei lucrări am făcut referire la climatul educațional al clasei de elevi, sintetizând cele mai relevante modele teoretice și studii de actualitate care au vizat condițiile de favorizare și dezvoltare a climatului clasei.

Concluziile referitoare la tipologiile climatului școlar nu se poate caracteriza ca un tot, ci prin aspectele care compun viața școlară, precum: stilul managerial al cadrului didactic, comportamentul elevilor și al profesorilor, prezența motivației, calitatea comunicării, natura relațiilor interpersonale. Unele clasificări accentuează anumite dimensiuni, precum procesul luării deciziilor iar altele analizează aspecte diferite precum natura controlului exercitat în plan vertical.

Tipologiile prezentate sunt în general alcătuite din linii sinonimice de climat, astfel că un climat deschis este prezentat în termeni comuni cu cel participativ sau uman. Există studii care plasează în tipologia climatelor școlare și axa sănătos-nesănătos, care datorită noutății și complexității sale se impune a fi tratată separat. În realitatea vieții școlare nu întâlnim tipuri pure de climat, ci mai degrabă o combinație a diverselor aspecte circumscrise fiecărui tip. Climatul psihosocial al clasei nu poate fi apreciat în termeni pozitivi sau negativi ci mai degrabă putem vorbi de climate eficiente sau ineficiente și de impactul climatului clasei sau școlii asupra actorilor educaționali. Prin urmare, climatul clasei poate fi considerat acea calitate a mediului școlar care este împărtășită de toți membrii câmpului educațional, le influențează comportamentul și poate fi descris în termeni de percepții colective.

Cel de-al treilea capitol al tezei a vizat evidențierea datelor obținute prin analiza nevoilor de formare oferind de asemenea o plajă foarte diversă și eterogenă de

informații cu privire la componentele pedagogice ale optimizării stilurilor și strategiilor de management al clasei ale cadrelor didactice din învățământul primar. Pentru a decanta și a extrage nevoile pedagogice am recurs la o metodă empirică a determinării frecvențelor răspunsurilor subiecților chestionați. Considerăm că cele mai frecvente opțiuni, cele care întrunesc peste 70% din răspunsuri, reprezintă nevoi pedagogice cu valoare formativă, deci este de dorit ca ele să fie incluse în etapa formativă a cercetării.

Din majoritatea răspunsurilor oferite în cadrul analizei nevoilor de formare reiese într-o măsură evidentă necesitatea restructurării sau dezvoltării la nivelul cadrelor didactice a unor atitudini, comportamente și strategii ce vizează managementul clasei și mai ales nevoia de adaptare la particularitățile generațiilor actuale de elevi. Potrivit analizei de nevoi realizată pe un eșantion de 54 de cadre didactice din mediul urban și rural din județul Sibiu, am identificat ca principale teme de formare pentru cadrele didactice din învățământul primar, strategiile de self-management, urmate de strategii de management al clasei, cât și tehnici pentru managerizarea elevilor cu probleme de comportament din colectivul de elevi. Toate categoriile de cadre didactice au considerat aceste teme mai sus menționate ca fiind relevante pentru formarea lor profesională.

Referitor la stilul managerial considerăm că reprezintă comportamentul repetabil al profesorului, manifestat în limitele impuse de statusul său în cadrul școlii, cu scopul de a dezvolta un climat prielnic realizării obiectivelor educaționale. Studiul de față și-a propus să radiografieze stilurile manageriale ale cadrelor didactice din învățământul primar utilizând nouă scale de evaluare a percepției cadrelor didactice asupra propriilor comportamente și atitudini manifestate predominant la clasă în relația cu elevii. Cele nouă scale au fost stabilite ca urmare a unui studiu realizat la nivelul cadrelor didactice ce a vizat componentele principale ale stilului managerial. Aceste scale evidențiază capacitatea de disciplinare a profesorilor, flexibilitatea, controlul și monitorizarea clasei, gestionarea timpului și materialului didactic, competența diagnostică și competența de comunicare, dar și tendința de orientare spre elevi și respectiv spre sarcina didactică a cadrelor didactice și nu în ultimul rând capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back.

În concluzie, analizând rezultatele obținute în urma administrării chestionarului de investigare a stilului managerial se remarcă faptul că profesorii apreciază mai ales capacitatea de monitorizare și control al clasei, competența diagnostică și capacitatea de orientare a cadrului didactic spre elevii și spre sarcina didactică în procesul instructiv-educativ. O pondere mai puțin însemnată a fost atribuită de către subiecți următoarelor dimensiuni care se subsumează stilului managerial investigat de noi: capacitatea de disciplinare, flexibilitatea, gestionarea timpului și a materialului didactic, abilitățile de comunicare și capacitatea de introspecție și autoevaluare. Prin urmare considerăm că profesorii sunt mai degrabă orientați spre controlul clasei, manifestând un comportament puternic intervenționist. Prin demersurile experimen-

tale ulterioare se va încerca centrarea stilurilor manageriale ale profesorilor spre dimensiunile axate pe interacțiune.

La nivelul climatului clasei sunt regăsite trăirile subiective ale membrilor colectivului, acestea fiind generate de contextul obiectiv al vieții de grup. Potrivit lui Langa și Bulgaru (2009), climatul intervine în relația dintre elevi și mediul acestora de activitate și înglobează semnificațiile pe care elevii le atribuie celor cu care se află în interacțiune, având de cele mai multe ori un caracter situațional și contextual, o anumită stabilitate dar și o dinamică accentuată.

Astfel potrivit studiului realizat în etapa de pre-test a cercetării de față, climatul socio-afectiv este definit prin raportare la atmosfera clasei de elevi, la impactul muncii în clasă și al temelor pentru acasă asupra climatului clasei, cât și la relația dintre elevi și cadrul didactic. Din analiza rezultatelor am constatat un nivel mai scăzut al aprecierii atmosferei clasei în raport cu munca din clasă și temele pentru acasă și mai ales prin comparație cu aprecierea la un nivel înalt a relației dintre elevi și cadrul didactic.

Teza a avut ca scop dezvoltarea și implementarea unui program pedagogic de formare a profesorilor în domeniul strategiilor de management al clasei, pentru a optimiza stilurile de conducere ale cadrelor didactice, precum și climatul psihosocial al clasei. Cercetarea experimentală întreprinsă în acest sens, a avut la bază teorii și informații prezentate în literatura de specialitate, ce tratează tematica modalităților de ameliorare a procesului de management al clasei și a climatului educațional. De asemenea am considerat că este important să se analizeze în condiții concrete, prin intermediul profesorilor și al elevilor procesul de management al clasei, prin prisma variabilelor stil și strategii manageriale și climat educațional.

Loturile experimentale și de control cuprinse în experiment au fost reprezentate de cadre didactice din învățământul primar din județul Sibiu precum și din clasele de elevi ale acestor profesori. Eșantionul de elevi implicat în cercetare a fost compus din elevii claselor a II-a, a III-a și a IV-a. La nivelul cadrelor didactice pre-testul a constatat în administrarea chestionarului pentru investigarea stilurilor manageriale iar la nivelul elevilor pre-testul a vizat studierea climatului clasei. În momentul inițial al cercetării întreprinse nu s-au constatat diferențe semnificative statistic între rezultatele obținute pe cele două categorii de eșantioane.

Ipoteza generală de la care am pornit în realizarea etapei experimentale a avut în vedere ideea potrivit căreia aplicarea sistematică a programului de intervenție, proiectat în urma analizei de nevoi, determină în mod direct dezvoltarea competențelor de management ale cadrelor didactice și indirect conduce la optimizarea climatului clasei de elevi.

Pentru a ne atinge scopurile stabilite și a verifica ipoteza generală și ipotezele specifice ale cercetării am conturat următoarele demersuri de acțiune în contextul programului de formare desfășurat cu cadrele didactice din învățământul primar:

- Dezvoltarea capacității de self-management a cadrelor didactice din învățământul primar în scopul creșterii congruenței psiho-afective și a autocontrolului.
- Stimularea și valorificarea abilităților de comunicare, relaționare constructivă cu mediul școlar, a abilităților de negociere și de management al emoțiilor.
- Diversificarea strategiilor de management al clasei (adaptate după Olsen și Nielsen, 2009), prin achiziția tehnicilor subiacente categoriilor limitare, așteptări, acceptare, retragere și relaționare, menite a oferi instrumentele de lucru necesare pentru influențarea comportamentului elevilor.
- Stimularea competențelor socio-emoționale și sprijinirea comportamentului individual al elevilor.
- Îmbogățirea nivelului de cunoștințe ale cadrelor didactice cu privire la principiile și tehnicile concrete de abordare a clasei de elevi cu probleme comportamentale;
- Aplicarea contextuală și individualizată a tehnicilor de management al clasei de elevi cu probleme de comportament.
- Abordări incluzive ale organizării mediului clasei și resurselor educaționale.

Din punct de vedere curricular, experimentul formativ a fost organizat pe trei module, în funcție de nevoile identificate inițial, acestea fiind derulate succesiv pe parcursul a 54 de ore, evidențiindu-se relația de complementaritate și interdependență între demersurile acționale.

Modulului strategii de self-management a vizat dezvoltarea de competențe psiho-sociale, de comunicare și relaționare prin realizarea de aplicații practice și antrenamente de tip meditativ, menite să ofere cadrelor didactice posibilitatea de a se adapta cu succes la solicitările mediului educațional. Consecințele aplicării sistematice a strategiilor de self-management se reflectă în primul rând în comportamentul și atitudinea profesorului și nu în ultimul rând în relaționarea cu elevii și în climatul socio-afectiv instituit.

Referitor la modulul strategia LEARN pentru managementul clasei, precizăm faptul că beneficiile achiziției și aplicării acestor tehnici se regăsesc la nivelul dezvoltării competenței de gestionare optimă a clasei de elevi, prin dobândirea unor instrumente concrete de lucru, utile și adaptabile oricărei situații din practica educațională, atâta timp cât cadrul didactic este dispus la atitudini de tip flexibil, orientate spre ajutorarea elevilor și construirea unui mediu propice progresului colectiv și individual. Multitudinea și diversitatea de strategii, tehnici de lucru, precum și fișe, chestionare și scheme operaționale, au sprijinit cadrele didactice să utilizeze cele mai adecvate metode în vederea structurării relațiilor din clasă, a legăturilor dintre școală, copil și mediu de acasă dar și a problemelor de disciplină inerente mediului educațional actual.

Modulul de tehnici pentru gestionarea clasei de elevi cu probleme de comportament a fost util cadrelor didactice în măsura în care a contribuit printr-un set de materiale-suport, soluții și recomandări educaționale cât și exerciții practice, la abordarea eficientă a problemelor de comportament ale elevilor din clasă. Prin integrarea ideii diversității umane (și a individualității, în același timp) în filozofia lor educațională, am considerat că profesorii pot să îmbunătățească managementul clasei și să reducă perturbările generate de deficitul de autocontrol al elevilor. Activitățile formative desfășurate pe parcursul celor trei module au îmbinat armonios aspectele teoretice cu activitățile de tip seminar și cele de evaluare formativă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor dezvoltate de participanți.

Datele înregistrate pe parcursul experimentului formativ au fost analizate prin prisma performanțelor obținute de profesori în cadrul evaluării portofoliului de formare, al proiectului de management al clasei dar și din punctul de vedere al opiniilor și percepțiilor referitoare la eficiența programului de formare și a prestației formatorului, precum și a chestionarelor de studiere a stilurilor manageriale și a climatului clasei de elevi.

Cât privește tipurile de analiză cantitativă și calitativă efectuate asupra datelor obținute, acestea relevă o serie de progrese înregistrate de grupurile experimentale, pe care le-am expus detaliat în cadrul capitolului referitor la analiza și interpretarea datelor cercetării.

În ceea ce privește criteriul progresul învățării reflectat în modalitatea de aplicare și exemplificare a strategiilor de management al clasei, în rezolvarea temelor și a sarcinilor de lucru, în utilizarea termenilor de specialitate precum și în adaptarea tehnicilor de management al clasei la situațiile particulare cu care se confruntă cursanții în practica educațională, putem afirma faptul că majoritatea participanților au rezultate superioare ce vizează acumulare de cunoștințe în contextul acestui program de formare. A existat însă și o mică parte a cursanților care s-au situat la un nivel mediu în ceea ce privește progresul învățării reflectat în produsele de învățare cuprinse în portofoliul de formare.

Referitor la cel de-al doua modalitate de evaluare, prin proiectul de grup, a subiecților lotului experimental, putem afirma faptul că majoritatea cadrelor didactice care au participat la programul de formare au dobândit competențe de management al clasei și pot aborda eficient comportamentele problematice ale elevilor și reușesc totodată să contribuie la optimizarea și întărirea comportamentelor dezirabile ale copiilor din clasă.

Raportându-ne la ipotezele specifice ale cercetării menționăm faptul că intervenția formativă desfășurată cu cadrele didactice din învățământul primar cu scopul de a le dezvolta acestora competențe de management al clasei dar și competențe psiho-educaționale, a determinat eficientizarea anumitor aspecte ale stilurilor manageriale practicate de profesori, precum și ale climatului claselor, pe care aceste cadre didactice le conduc.



Astfel s-a validat ipoteza (IS1) potrivit căreia implicarea cadrelor didactice într-un program de formare cu rol de dezvoltare a competențelor de management al clasei, facilitează adoptarea unor stiluri manageriale centrate pe interacțiune.

Ca urmare a intervenției formative realizate, profesorii și-au dezvoltat competența diagnostică relevată prin capacitatea de a identifica o serie de probleme de natură emoțional-comportamentală ale elevilor, de a înțelege impactul acestora asupra personalității și rezultatelor școlare ale copiilor și de a prevedea măsuri apte să le ofere acestor elevi condiții prielnice pentru o evoluție pozitivă. De asemenea intervenția formativă realizată a avut o contribuție însemnată și la întărirea orientării cadrelor didactice spre relaționarea cu elevii clasei, la sporirea receptivității față de nevoile și solicitările elevilor, precum și la conștientizarea necesității de angrenare a tuturor actorilor educaționali în procesul de management al clasei, în timp ce abordarea orientată spre sarcina didactică a fost menținută la nivelul inițial nefiind înregistrate modificări semnificative pe acest palier. Un alt aspect al stilurilor manageriale centrate pe interacțiune care a fost eficientizat, vizează capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back.

Pe baza rezultatelor consemnate în capitolul Analiza și interpretarea datelor experimentale, se poate conchide faptul că formarea pe segmentul strategiilor de self-management și a celor de management al clasei, la nivelul cadrelor didactice, are un aport semnificativ la stimularea atmosferei sau climatului clasei de elevi, ceea ce ne determină să considerăm că ipoteza (IS2) potrivit căreia implementarea unui program de formare cu impact asupra competențelor de management personal, a competențelor de managerizare a clasei de elevi și de abordare a dificultăților comportamentale, contribuie la optimizarea climatului clasei măsurat prin atmosfera clasei de elevi, a percepției elevilor asupra muncii în clasă și a temelor pentru acasă, și a percepției elevilor asupra profesorului, se confirmă. Suntem așadar în măsură să afirmăm eficacitatea programului de intervenție pedagogică derulat de noi, sub aspectul modificărilor pozitive înregistrate la nivelul atmosferei de elevi, în calitate de dimensiune a climatului educațional al clasei și de asemenea impactul favorabil asupra unora dintre componentele ce țin de relația profesor-elevi și respectiv de specificul muncii în clasă și a temelor pentru acasă.

Există însă aspecte investigate care s-au soldat cu rezultate ambigue cum sunt cele referitoare la nivelul de dezvoltare al competențelor de comunicare ale profesorilor implicați în etapa experimentală, sau dimensiuni care nu au fost eficientizate ca urmare a demersurilor formative derulate cu lotul experimental. Potrivit datelor analizate în lucrare, capacitatea de disciplinare nu a fost modificată semnificativ ca urmare a intervenției formative centrată pe dezvoltarea repertoriului de strategii manageriale. De asemenea, flexibilitatea ca atitudine reflectată în modul de abordare a situațiilor din câmpul educațional, nu a fost percepută și menționată în post-test de către cadrele didactice din lotul experimental, ca modificându-se semnificativ. Referitor la dimensiunea capacitatea de monitorizare/control, măsurătorile efectuate

evidențiază traiectoria relativ constantă pre-test/post-test atât în cazul lotului experimental cât și a lotului de control, ceea ce denotă o percepție nemodificată a existenței capacității de monitorizare și control a cadrelor didactice din lotul experimental, ca urmare a intervenției formative.

În concordanță cu rezultatele expuse, elaborăm o serie de concluzii finale ale tezei:

- Programul pedagogic de formare derulat și-a dovedit eficiența sub aspectul dezvoltării competențelor de management al clasei în rândul cadrelor didactice din învățământul primar;
- În etapa de post-test se constată o creștere a scorurilor, în cazul grupului experimental la nivelul stilurilor manageriale centrate pe interacțiune pentru dimensiunile, competență diagnostică, orientarea spre elevi și capacitatea de introspecție, autoevaluare și răspuns la feed-back a cadrelor didactice. În cazul competenței de comunicare nu s-a reușit a se dovedi dacă rezultatele superioare dobândite de către grupul experimental (relevante de comparația pre-test–post-test) se datorează exclusiv factorilor experimentali introduși, datorită diferenței ne semnificative înregistrată în post-test între lotul experimental și cel de control. În ceea ce privește stilurile manageriale centrate pe control nu s-au înregistrat modificări semnificative statistic între grupul experimental și cel de control, excepție făcând totuși dimensiunea gestionarea timpului și a materialului didactic.
- Climatul clasei de elevi poate fi modelat și influențat pozitiv prin adoptarea de strategii manageriale adecvate centrate pe stimularea relațiilor și a cooperării dintre elevi, precum și a relației profesor–elevi, dovadă în acest sens fiind rezultatele obținute de lotul experimental în post-test.
- În re-test se remarcă menținerea rezultatelor din post-test, la nivelul lotului experimental.

În concluzie ipoteza generală – Aplicarea sistematică a programului de intervenție, proiectat în urma analizei de nevoi, determină în mod direct dezvoltarea competențelor de management ale cadrelor didactice și indirect conduce la optimizarea climatului clasei de elevi. – este validă și afirmăm astfel eficiența programului formativ.

Pornind de la concluziile anterior menționate considerăm oportune o serie de sugestii educaționale raportate la aspectele managementului clasei de elevi:

- Elaborarea și implementarea unui sistem de management al clasei prin colaborare cu elevii și părinți;
- Concentrarea măsurilor și intervențiilor manageriale pe stimularea și dezvoltarea de comportamente dezirabile, prin acordarea de întăriri pozitive și activități recompensatorii;
- Construirea unui mediu de învățare incluziv, atât din perspectiva organizării mediului fizic, cât și a celui psihosocial al clasei.

- Promovarea activităților de învățare prin cooperare pentru facilitarea procesului de învățare al elevilor;
- Implicarea activă a elevilor în procesul de management al clasei prin delegarea de responsabilități, prin constituirea consiliului clasei, prin organizarea de activități împreună cu părinții, care să faciliteze valorizarea și autoresponsabilizarea elevilor.

Prin corelarea considerentelor teoretice cu demersurile experimentale derulate cu subiecții implicați în cercetare, au fost evidențiate și validate o serie de aspecte ce țin de componentele stilurilor manageriale și de climatul educațional al clasei de elevi, în contextul angrenării profesorilor din învățământul primar în activități de formare continuă centrate pe dezvoltarea de competențe de management al clasei.

## BIBLIOGRAFIE

1. Aebli, H., (1983), *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Klett-Cotta, Stuttgart
2. Aebli, H., (1987), *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Klett-Cotta, Stuttgart
3. Aebli, H., (2001), *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation der Lehrzyklus*, Klett-Cotta, Stuttgart
4. Akbaba, S., Altun, A., (1998), *Teachers Reflection on Classroom Management*, în Schönbachler, M.T.,(2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
5. Alber, S., Heward, W., (2000), *Teaching Student to Recruit Positive Attention: A Review and Recommendations*, Journal of Behavioral Education, 10 (4)
6. Alberto, P., Troutman A., C., (1995), *Applied Behavior Analysis for Teachers*, Upper Saddle River, NJ, Merrill
7. Albulescu, I., (2009), *Doctrina pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București
8. Ambrose, S. A., Bridges, M.W., DiPietro, M. , Lovett, M.C., Norman, M.K., (2010), *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, San Francisco, CA: Jossey-Bass
9. Anderson, C. S., (1982), The search of school climate: a review of the research, in *Review of Educational Research*
10. Antonesei, L., Popa, N., L., Labăr, A., V., (2009), *Ghid pentru cercetarea educației*, Editura Polirom , Iași.
11. Armstrong, M., (1999), *A Hand book of Human Resource Management Practic*, Editura Kogan Page, London.
12. Bandura, A., (1997), *Self-Efficacy. The Exercise of Control*, Freeman, New York
13. Barbu Ion, D., (2009), *Climatul educațional și managementul școlii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
14. Baumrind, D., (1996), în Schönbachler, M.T.,(2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
15. Băban, A., (coord.), (2001), *Consiliere educațională*, Editura Psinet, Cluj-Napoca.
16. Bessoth, R., (1989), *Verbesserung des Unterrichtsklimas*, Hermann Leuchterhand Verlag, Neuwied u. Frankfurt/M.
17. Blake, R. R., Mouton, J. S., (1964), *The Managerial Grid*, Fulf Publishing Company, Houston
18. Bocoș, M., (2007), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca

19. Bocoș, M., Jucan, D., (2008), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45, Pitești
20. Bramburg, Anderson, (1991), în Barbu Ion, D., (2009), *Climatul educațional și managementul școlii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
21. Bromme, R., (1992), *Der Lehrer als Experte zur Psychologie des professionellen Wissens*, Hans Huber, Bern
22. Bronfenbrenner, U., (1981), *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, Klett-Cotta, Stuttgart
23. Brophy, J., (1999a), *Perspective of Classroom Management: Yesterday, Today and Tomorrow*, în Schönbachler, M.T.,(2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
24. Brown, J.A.C., (1954), în Zlate, M., (2004), *Leadership și management*, Editura Polirom, Iași
25. Bru, E., Stephens, P., Torsheim, T., (2002), *Students Perception od Classroom Management and Reports of Their Own Misbehavior*, Journal of School Psychology 40 (4)
26. Burden, P., R., (1995), *Classroom Management and Discipline. Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*, White Plains, NY, Longman
27. Canter, (1976), în Stan, Emil, (2003), *Managementul clasei*, Editura Aramis, București.
28. Canter, L., Canter, M., (2001), *Assertive Discipline Positive Behavior Management for Todays Classroom* (3rd Ed.) Canter & Associates, Los Angeles
29. Cerchez, N., Mateescu, E., (1995), *Elemente de management școlar*, Editura Spiru Haret, Iași
30. Cerghit, I., (2006), *Metode de învățământ*, Editura Polirom Iași
31. Ceobanu, C., (2008), în Cucos, C., (2008), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editia a II-a, Editura Polirom, Iasi.
32. Charles, (1996), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
33. Chiș, V., (2001), *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
34. Chiș, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
35. Chiș, V., Bocoș, M., Stan, C., Albulescu, I., (2004), *Educația 21*, nr. 1–2/2004, Centrul de Cercetare și Inovație în Curriculum, Colecția Științele Educației, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
36. Chiș, V., (2005), *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
37. Chiș, V., Ionescu, M., (2009), *Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
38. Cosmovici, A., Iacob, L., (1998), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.

39. Cothran, D., Hodges, K., Garrahy, D., (2003), *This is kind of giving a secret away...: students perspectives on effective class management*, in Teaching and Teacher Education, 19
40. Cucuș, C., (2008), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editia a II-a, Editura Polirom, Iasi.
41. Curran C., (2004), în Schönbächler, M.T.,(2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
42. Dal G., Peyer S., (2000), în Schönbächler, M.T.,(2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
43. Deci, E., Ryan, R., (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York
44. Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., Sears R., (1971), *Frustration and Aggression*, Julius Beltz, Weinheim
45. Dowson, S., (2009), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
46. Doyle, (1986), în Schönbächler, M. T., ( 2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
47. Dumitru, Al., (2000), *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara
48. Dunlap, G., et. all (1994), *Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges*, in Journal of applied behavior analysis, 27 (3)
49. Eder, F., (1996), *Schul- und Klassenklima. Ausprägung. Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*, Studien-Verlag, Innsbruck
50. Eder, F., (2004), în Schönbächler, M.T.,(2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
51. Egan, K., (2005), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
52. Elias, J., Tobias, M.E., Friedlander, B., (2007), *Inteligența emoțională în educația copiilor*, Editura Curtea Veche, București
53. Emmer, E. T., Aussiker, A., (1990), în Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
54. Emmer, E. T., Evertson, C. M., Anderson, L., (1980), *Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year*, The Elementary School Journal, 80 (5)
55. Emmer, E. T., Stough, L.M., (2001), „*Classroom Management. A Critical Part of Educational Psychologie, With Implications for Teachers Education*” Educational Psychologist, Nr. 36, pp.103–112.
56. Emmer E. T., Everston C. M., Worsham M., (2003), în Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
57. Epston, (1988), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
58. European Comission, (2005), *Common European Principles for Teachers Competences and Qualification*, Brussels

59. Evertson, C. M., Emmer, E. T., Worsham, M., (2005), în Schönbachler, M.T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
60. Everston, C. M., Neal, K., (2006), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
61. Everston, C. M., Harris, A., (1992), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
62. Everston, C. M., Harris, A., (1999), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
63. Fend, H., (1998), *Qualität im Bildungswesen Schulforschung und Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*, Juventa, Weinheim
64. Fiedler, F. E., (1967), *A theorie of leadership effectiveness*, McGraw-Hill, New York
65. Finn, J., Pannozzo G., Achilles, Ch., (2003), The Why's of Class Size: Student Behavior in Small Classes, *Review of Educational Research*, 73 (3)
66. Finn, J., Voelkl, K., (1995), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
67. Fraser, B., Walberg, H., Welch, W., Hattie, A., (1987), Syntheses of Educational Productivity Research, in *International Journal of Educational Research*, 11
68. Freiberg, J., Stein, T., Huang, Shwu-Yong, (1995), Effects of Classroom Management Intervention on Student Achievement in Inner-City Elementary Schools, *Educational Research and Evaluation*, 1 (1)
69. Freiberg, J., Stein, T. A., (1999), School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments, in Freiberg, J., (1999), *School Climate*, Falmer, Press, London
70. Friedman, I., (1995), Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout, *Journal of Educational Research*, 88 (5)
71. Froyen, L. A., & Iverson, A. M. (1999), *Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader*, (3rd ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
72. Gary, J., (1998), *Comportament organizațional*, Editura Economică, București.
73. Glava, A., Glava, C., (2002), *Introducere în pedagogia preșcolară*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
74. Geissler, (1997), în Joița, E., (2000), *Management educațional, Profesorul-manager: roluri și metodologie*, Editura Polirom, Iași.
75. Gilberts, G., Lignugaris-Kraft, B., (1997), Classroom management and instructions competencies for preparing elementary an special education teachers, in *Teaching and Teacher Education*, 13 (6)
76. Gold, A., (2003), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien
77. Good, T., Brophy, J., (2003), *Looking in Classrooms* (9th), Allyn and Bacon, Boston
78. Gruehn, S., (2000), *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*, Waxmann, Münster
79. Gudjons, H., Winkel, R., (1999), *Didaktische Theorien* (10. Aufl., 9. aktualisierte Aufl.1997), Bergmann und Helbig, Hamburg

80. Halpin, (1957), în Barbu Ion, D., (2009), *Climatul educațional și managementul școlii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
81. Hargreaves, D., Hester, St., Mellor F., (1981), *Abweisendes Verhalten im Unterricht*, Beltz, Weinheim
82. Helmke, A., Renkl, A., (1993), Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problemen der Klasse oder des Lehrers?, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25 (3)
83. Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner, (2002), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
84. Helmke, A. (2003), *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*, Kallmeyer, Seelze
85. Helmke, A., Jäger, R., (2002), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien
86. Herzog, (2002), p.433 ff, în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
87. Herzog, Hollenstein, Kunz-Makarova, Retsch, Ryser, Schonbachler și Vetter, (2003), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
88. Hersey, P., Blanchard, K. H., (1969), *Life Cycle Theory of Leadership*, în *Training and Development Journal*, p. 26–34;
89. Hersey, P., Blanchard, H., (1977), *The Management of Organizational Behaviour*,.: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.S
90. Hersey, P., Blanchard, H., (1988), *The Management of Organizational Behaviour*, ediția a III-a, N.S.: Prentice-Hall, Englewood Cliffs
91. Hobmair, H., (2012), *Pädagogik*, Stam Verlag, Köln
92. Hofer, M., (1986), *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*, Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen
93. Hom, (1997), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
94. House, R. J., (1971), în Zlate, M., (2004), *Leadership și management*, Editura Polirom, Iași
95. Hoy, K., W., Feldman, A.,J., (1999), *Organizational health profiles for high schools*” în Freiberg, H., J., (1999) *School Climate*, Falmer Press, London.
96. Hoy, K., W., Forsyth, B., P., (1986), *Effective supervision*, MA: McGraw Hill, New York.
97. Hoy, K., W., Miskel, C.G., (1987), *Educational administration: Theory, research and practice*, Boston, MA: McGraw Hill, New York.
98. Hoy, W., Tschannen-Moran, (1998), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
99. Hoy, W., Hannum, (1997), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.



100. Howard, N., Norris, M., (1994), în Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
101. Huston, T. A., DiPietro, M. (2007), In the Eye of the Storm: Students Perceptions of Helpful Faculty Actions Following a Collective Tragedy, in D. R. Robertson & L. B. Nilson (Eds.), *To Improve the Academy: Vol 25.*, 207–224, Bolton, MA: Anker.
102. Iluț, P., (1997), *Abordarea calitativă a socioumanului*, Editura Polirom, Iași
103. Ingersoll, (2001), în Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
104. Ionescu, M., Chiș, V., (1992), *Strategii de predare și învățare*, Editura Științifică, București
105. Ionescu, M., (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
106. Ionescu, M., Bocoș, M., (2009), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești
107. Ionescu, M., (2007), *Instrucție și educație*, Editia a III-a, Editura „Vasile Goldis” University Press Arad
108. Ionescu, Mihaela, (2003), „*Managementul clasei, un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect*”, Colecția „Șanse egale”, Editura Humanitas.
109. Iosifescu, S. (2000), în Iucu, Romita, (2000), *Managementul clasei de elevi – fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iași.
110. Iucu, R., (2000), *Managementul clasei de elevi – fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iași.
111. Iucu, R., (2006), *Managementul clasei de elevi – aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași.
112. Jago, A. G., (1994), în Zlate, M., (2004), *Leadership și management*, Editura Polirom, Iași
113. Jeannot, (1996), în Langa, C., Bulgaru, I., (2009), *Managementul clasei de elevi*, Editura Universității din Pitești, Pitești.
114. Jinga, I., (1987), *Educația în perspectiva unei noi calități*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
115. Joița, E., (2000), *Management educațional, Profesorul – manager: roluri și metodologie*, Editura Polirom, Iași.
116. Johnson T., Stoner, G., Green, Susan, (1996), Demonstrating the Experimenting Society Model with Classwide Behavior Management Interventions, *School Psychology Review*, 25 (2)
117. Jones, V., (1996), în Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
118. Jones, (1990), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
119. Kalthoff, H., Kelle, H., (2000), Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von Regeln im schulischen Alltag, *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5)
120. Kaminski, G., (2000), în Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.

121. Kohn, A., (1993), *Punished by Rewards. The trouble with Gold Stars. Incentive Plans, A's, Prize and other Bribes*, Houghton Mifflin Company, Boston
122. Kounin, J. S., (1970), *Discipline and Group Management in Classrooms*, NY Robert E. Krieger Publishing, Huntington
123. Kounin, J. S., (1976), *Techniken der Klassenführung*, (1. Aufl.), Hans Huber, Bern
124. Kounin, J. S., (2006), *Techniken der Klassenführung*, (2. Aufl.), Waxmann, Münster
125. Kessel, (1995), în Iucu, R., (2000), *Managementul clasei de elevi – fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iași.
126. Lambert, N., (1995), *Seating Arrangements*, în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
127. Langa, C., Bulgaru, I., (2009), *Managementul clasei de elevi*, Editura Universității din Pitești, Pitești.
128. Lemeni, G., Miclea, M., (2004), *Consiliere si orientare*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
129. Lewin, K., (1982), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
130. Lewis, R., (1999), Teachers Coping with the Stress of Classroom Discipline, in *Social Psychology of Education*, 3 (3)
131. Lewis, R., Lovegrove, (1984), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
132. Lewin, Lippitt, R., White, R. K., (1939), în Barbu Ion, D., (2009), *Climatul educațional și managementul școlii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
133. Likert, R., (1976), în Barbu Ion, D., (2009), *Climatul educațional și managementul școlii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
134. Lippitt, R., White, R., (1973), Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten, în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
135. Lohmann, G., (2003), *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten*, Cornelsen, Berlin
136. Manolescu, M., (2005), *Evaluarea școlară – metode, tehnici, instrumente*, Meteor Press, București
137. Martin, H., Hayes, S., (1998), Overcoming obstacles: approaches to dealing with problem pupils, in *British Journal of Special Education*, 25 (3)
138. Martin, N., Baldwin, B., (1996), *Perspectives Regarding Classroom Management Styles: Differences between Elementary and Secondary Level Teachers*, Southwest Educational Research Association, New Orleans
139. Martin, N., Shoho, A., (2000), *Teachers Experience, Training and Age: The Influence of Teachers Characteristics on Classroom Management Style*, în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
140. Martin, S. D., (2004), Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teachers practice, in *Teaching and Teacher Education*, 20
141. Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA

142. Mayr, J., (2004), *Mitarbeit und Störung im Unterricht: Klassenführung an HASCH und HAK1*, *Unser Weg*, 59, 21–26.
143. Mayr, J., (2002), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
144. Mayr, Eder, Fartacek, (1991), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
145. Mayr, J. (2007), *Führungskräfte im Klassenraum. Erfolgreiche Strategien der Klassenleitung erkennen und entwickeln*, in: Becker, G. & A. Feindt u.a. (Hrsg.): *Guter Unterricht. Maßstäbe und Merkmale – Wege und Werkzeuge*, Friedrich Jahresheft XXV. Velber, S. 8–11
146. Mc.Gregor, D., (2005), *The Human Side of Enterprise*, Annotated Edition (Hardcover).
147. Meyer, H., (2004), *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Verlag, Berlin
148. Minuchin, (1974), în Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
149. Moser, U., Tresch, S., (2003), *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Buchs
150. Neuenschwander, M., (2005), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien
151. Neuenschwander, M., Herzog, W., Holder, M., (2001), în Schönbachler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien
152. Nicola, I., (1974), *Microsociologia colectivului de elevi*, Editura Didactica si Pedagogica Bucuresti.
153. Nielsen, T. W., (2004), Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
154. Nielsen, T. W., (2006), Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
155. Nolting, H. P., (2002), *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung*, Bletz Taschenbuch, Weinheim
156. Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
157. Opre, A., Boroș, S., (2006), *Personalitatea în abordările psihologiei contemporane*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
158. Paloș, R., Sava, S., Ungureanu, D., (coord.), (2007), *Educația adulților, baze teoretice și repere practice*, Editura Polirom, Iași
159. Parker, D., (2002), *Classroom management styles: Differences in beliefs among traditionally-licensed and alternatively-licensed teachers*, University of Southern Mississippi, Hattiesburg
160. Păun, E., (1999), *Școala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași
161. Pânișoară I.O., (2009), *Profesorul de succes, 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași
162. Popenci, S., Fartușnic, C., Târnoveanu, N., (2008), *Managementul clasei pentru elevii cu ADHD*, Editura Didactica Publishing House, București

163. Potolea, D., et alții (1989), *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*, Editura Academiei Române, București
164. Proctor, R. W., (1995), *Skill Aquisition and Human Performance*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
165. Pugh, P.,S., Hickson, D.J., *Management organizațional*, București, Editura CODECS
166. Rakos, R., (1991), *Assertive behavior*, New-York: Routledge
167. Răduț-Taciu, R., (2003), *Management educațional. Suporturi pentru formarea viitoarelor cadre didactice*, Ed. Casa Cărții de știință, Cluj-Napoca
168. Render, G., Padilla, M., Krank, H. M., (1989), Assertive Discipline: A Critical Review and Analysis, in *Teachers and College Record*, 90 (4)
169. Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A., Weidenmann, B., (2001), Die Erziehenden und Lehrenden, in Krapp A., *Pädagogische, Psychologie*, 4. Auflage, Beltz Psychologie Verlag Union, Weinheim
170. Rotariu, T., Iluț, P., (2006), *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*, Editura Polirom, Iași.
171. Rumberg, (1987), în Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
172. Satow, L., (2001), Immer ein prima Unterrichtsklima?, in *Unterrichten erziehen*, 20 (6)
173. Scheunpflug, A., (2001), *Evolutionäre Didaktik. Unterrichten aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*, Beltz, Weinheim
174. Schrader, F.-W. & Helmke, a. (1987): *Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen*. Empirische Pädagogik, 1, 27–52.
175. Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
176. Seeger, R., Seeger, N., (2007), *Was Lehrer stark macht*, Auer-Verlag GmbH, Donauwörth.
177. Seligman, (1992), în Nielsen, T. W., (2004), Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
178. Shechtman, Z., Leichtentritt, J., (2004), Affective teaching: a method to enhance classroom management, in *European Journal of Teacher Education*, 27 (3)
179. Stan, C., (2001), *Autoevaluare și evaluare didactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
180. Stan, C., (2010), *Perspective teoretic-aplicative în abordarea obstacolelor din comunicarea didactică*, Editura Eikon, Cluj-Napoca
181. Stan, E., (2003), *Managementul clasei*, Editura Aramis, București
182. Stefanou, C., Perencevich K., DiCintio, M., Turner, J., (2004), Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership, in *Educational Psychologist*, 39 (2)
183. Stengel, M., (1999), *Ökologische Psychologie*, R. Oldenbourg, München

184. Sweetland, Hoy, W., (2000), în Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien.
185. Szaday, Ch., Kummer, A., Pool, S., Mettauer, B., (2000), *Disziplinschwierigkeiten gehen uns alle an! Ein Handweiser zum Umgang mit Disziplinschwierigkeiten in der Schule*, Verlag LCH, Zürich
186. Tannenbaum, R., Schmidt, W. H., (1958), *How to Choose a Leadership Pattern?*, în *Harvard Business Review*, p. 95–101
187. Tauber, (1995), în Nielsen, T. W., (2004), Olsen, J., Nielsen, T., W., (2009), *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, Editura Didactica Publishing House, București.
188. Tausch, A. M., Tausch, R., (1991), *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person*, Hogrefe, Göttingen
189. Toman, H. (2003): *Praxishandbuch für das Classroom-Management*. Schneider Verlag.
190. Țoca, I., (2008), *Management educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
191. Ulrich, C., (2000), *Managementul clasei- învățare prin cooperare*, Colecția Șanse Egale, Editura Corint București
192. Veronn, A., (2006), *Dezvoltarea inteligenței emoționale*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
193. Vlăsceanu, M., (1993), *Psihosociologia educației și învățământului*, Editura Paideia București
194. Voiculescu, F., (2004), *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*, Editura Aramis, București
195. Vroom, V.H., Yetton, P.W., (1973), *Leadership and decision-making*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, Apud Gary Johns, *op. cit.*, p. 308, 615
196. Vroom, V., H., Jago, A.G., (1988), *The New Leadership: Managing Participation in Organisations*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
197. Wang, M., Haertel, G., Walberg, H., (1993), *Toward a Knowledge Base for School Learning*, în *Review of Educational Research*, 63 (3)
198. Wellenreuther, (2004), în Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien
199. Wetherell, K. M., (2002), *Principal leadership style and teachers job satisfaction*, Seton Hall University
200. Woolfolk, (2001), în Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien
201. Weinstein, (1999), p.152, în Schönbächler, M. T., (2008), *Klassenmanagement*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien
202. Zlate, M., (2003), *Stiluri de conducere. Tipologii și criterii de evaluare a eficienței lor*, în *Revista de psihologie organizațională*, vol. III, nr. 1–2, Editura Polirom, Iași
203. Zlate, M., (2004), *Leadership și management*, Editura Polirom, Iași
204. Zlate, M., (2004), *Tratat de psihologie organizațional-managerială, vol II*, Editura Polirom, Iași

### Surse on-line:

- Abu-Tineh, A., M., Khasawneh, S. A., Khalaileh, H. A., (2011), *Teachers self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools*, disponibil on-line la adresa: <http://mie.sagepub.com/content/25/4/175>
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2012), *Classroom climate*, in S. W. Lee, P. A. Lowe, & E Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage, disponibil on-line la adresa: <http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46%20classroom%20climate.pdf>
- Bethel-Fox, Ch., O'Connor, F., (2000), *The Primary And Secondary School Classroom Climate Questionnaires: Psychometric Properties, Links To Teacher Behaviours & Student Outcomes, And Potential Applications* disponibil on-line la adresa: [http://www.transforminglearning.co.uk/documents/NDA\\_Climate\\_Design.doc](http://www.transforminglearning.co.uk/documents/NDA_Climate_Design.doc)
- Evertson, C. M., Poole, I., (2004a), *Effective Room Management*, disponibil on-line la adresa: <http://iris.peabody.vanderblit.edu.casestudies.html/>
- Guardino, C. A., Fullerton, E., (2010), *Changing Behaviors by Changing the Classroom Environment, in Teaching Exceptional Children*, Vol. 42, Nr. 6 pp. 8–13, disponibil on-line la adresa: <http://www.unf.edu/~caroline.guardino/Publications/TEACHING%20except%20article.pdf>
- Latzko B., (2000), *Die Beurteilung sozialer Regeln durch Jugendliche in Abhängigkeit vom ökologischen Kontext. Unter Berücksichtigung des Kontextes Schule*, disponibil on-line la adresa: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/1593>
- Little-Akin, K. A., Little, S. G., Lanihi, M., (2007), *Teachers Use of Classroom Management Procedures in the United States and Greece: A Cross-Cultural Comparison*, disponibil on-line la adresa: <http://spi.sagepub.com/content/28/1/53>
- Miller A., Cunningham, K., *Classroom environment*, disponibil on-line la adresa: <http://www.education.com/reference/article/classroom-environment/>
- Pianta, R., C., Hamre, B., K., (2009), *Observation Can Leverage Capacity Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized*, Educational Researcher 2009; 38; 109, disponibil la adresa: <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/38/2/109>
- <http://articole.famouswhy.ro>
- [http://miedolj.isj.edu.ro/documents/managementul\\_clasei.pdf](http://miedolj.isj.edu.ro/documents/managementul_clasei.pdf)
- <http://www.chem.indiana.edu/graduate/resources/docs/Classroom%20Climate%20Case%20Studies%202012.pdf>
- <http://www.cnfp.ro/New/standarde/index4.html>
- <http://www.outreach.utk.edu/urban/mentoring/resources/files/stclassroomclimate.pdf>



## **ANEXE**

### **Anexa nr. 1**

#### **Chestionar cadre didactice**

În scopul evidențierii elementelor componente definitorii ale stilurilor manageriale practicate la clasă, ca și a unor exemple concrete de bună practică, vă rugăm să răspundeți la următoarele întrebări, apelând la informațiile de care dispuneți în calitate de cadru didactic cu pregătire și experiență în învățământ:

1. Stabiliți prin ce anume se remarcă în activitatea didactică și în relațiile cu elevii și colegii un bun profesor-manager.
2. Realizați o descriere cât mai exactă a caracteristicilor stilului managerial precizate la întrebarea anterioară.
3. Oferiți o serie de exemple comportamentale pozitive pentru caracteristicile mai sus precizate.

**Vă mulțumim pentru colaborare!**



## Anexa nr. 2

### CHESTIONAR DE IDENTIFICARE A NEVOILOR DE FORMARE ÎN DOMENIUL MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

(adaptat după [http://miedolj.isj.edu.ro/documents/managementul\\_clasei.pdf](http://miedolj.isj.edu.ro/documents/managementul_clasei.pdf))

Numele și prenumele (inițiale) \_\_\_\_\_

Unitatea de învățământ \_\_\_\_\_

Postul ocupat \_\_\_\_\_

Funcția \_\_\_\_\_

Nivel studii ☐ medii ☐ superioare ☐ postuniversitare ☐ doctorat

Vârsta ☐ <25 ani ☐ 25–35 ani ☐ 35–45 ani ☐ 45–55 ani ☐ >55 ani

Experiența în domeniul

educației ☐ 0<5 ani ☐ 6–10 ani ☐ 11–15 ani ☐ 16–20 ani ☐ >20 ani

Sexul: ☐ M ☐ F

*Vă rugăm să răspundeți la fiecare întrebare în conformitate cu modul Dvs. de a gândi și acționa. Unele dintre întrebări vă cer să marcați o căsuță ☐ (folosind un „✓” sau un „X”) sau să încercuiți un număr în funcție de opinia dumneavoastră. Vă mulțumim pentru colaborare!*

Dezacord total

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Acord total

1. Luând în considerare activitatea pe care o desfășurați în cadrul organizației dvs., considerați oportună participarea la un program de formare profesională în domeniul managementului clasei de elevi?

☐ DA

☐ NU

2. La ce nivel se situează cunoștințele dvs. de specialitate în domeniul managementului clasei de elevi?

Foarte redus

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Foarte ridicat

3. Ați mai participat până acum la un program de formare profesională în domeniul managementului clasei de elevi?

☐ DA

☐ NU

4. Considerați că participarea la un program de formare în domeniul managementului clasei de elevi, v-ar ajuta în predare?

Într-o măsură foarte redusă

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Într-o măsură foarte mare

5. În opinia dvs. participarea la un program de formare profesională în domeniul managementului clasei de elevi, reprezintă o modalitate de îmbunătățire, din punct de vedere calitativ a:

a. Prestației personale;

într-o măsură foarte redusă 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 într-o măsură foarte mare

b. Activității desfășurate cu elevii

într-o măsură foarte redusă 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 într-o măsură foarte mare

c. Activității desfășurate la nivelul școlii (organizațional)

într-o măsură foarte redusă 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 într-o măsură foarte mare

6. Precizați măsura în care sunteți de acord cu următoarele afirmații referitoare la managementul clasei de elevi:

a. se referă la un ansamblu de activități și comportamente ale profesorului care urmăresc să întrețină o atmosferă de cooperare și implicare afectivă a elevilor în realizarea sarcinilor de învățare care le revin

Dezacord total 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Acord total

b. este o componentă importantă a comportamentului de predare, căci un bun management al grupului de instruire se asociază cu o bună activitate de învățare a elevilor și cu o mai bună însușire a cunoștințelor

Dezacord total 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Acord total

c. crearea și menținerea unui mediu de învățare adecvat în care elevii să participe cu entuziasm și în mod activ la activități reprezintă o adevărată provocare pentru orice profesor

Dezacord total 

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Acord total

7. Care sunt în opinia dvs. principalele faze ale unui proiect de management al clasei de elevi?

- a. alegerea unor sarcini de lucru cu un nivel adecvat de dificultate;
- b. structurarea sarcinilor de lucru date elevilor;
- c. verificarea gradului de ocupare a elevilor;
- d. conceperea modalităților de trecere de la o activitate la alta;
- e. evaluarea fiecăreia dintre activitățile desfășurate

8. Care dintre elementele de mai jos, trebuie avute în vedere, în opinia dvs., în procesul de implementare a unui proiect de management al clasei elevi?
- amenajarea sălii
  - stabilirea cu elevii a unor reguli inițiale;
  - implicarea elevilor în activitățile de învățare în sala de clasă;
  - monitorizarea activității elevilor;
  - modificarea strategiilor de instruire atunci când este nevoie;
9. Care dintre următoarele comportamente ar trebuie adoptate, în opinia dvs., de către un profesor care implementează un proiect de management al clasei de elevi, în procesul de învățare pe care îl coordonează?
- să le creeze elevilor sentimentul că profesorul este omenos, înțelegător și apropiat;
  - să le creeze elevilor sentimentul că el îi acceptă așa cum sunt, îi respectă și le acordă întreaga atenție;
  - să stabilească o atmosferă de ordine, neamenințătoare;
  - să le dea elevilor sentimentul că dețin controlul asupra activităților pe care urmează să le desfășoare în clasă;
  - să le creeze elevilor sentimentul de apartenență la grupul de lucru;
  - să îi informeze în prealabil asupra activităților pe care urmează să le desfășoare;
  - să le creeze oportunități de a alege modul în care vor lucra pentru îndeplinirea sarcinilor;
  - să îi obișnuiască cu ideea că vor primi tot timpul sarcini de lucru
  - crearea unui climat în care elevii să fie convinși că pot să își exprime opiniile și sentimentele lor în mod deschis și sincer;
  - crearea unor mecanisme prin care elevii pot să ajute la buna desfășurare a activităților grupului;
  - promovarea unor valori sociale favorabile cooperării, împărțirii echitabile a sarcinilor
10. Care dintre dimensiunile de mai jos considerați că sunt specifice managementului clasei de elevi?
- dimensiunea ergonomică;
  - dimensiunea psihologică;
  - dimensiunea socială;
  - dimensiunea normativă;
  - dimensiunea operațională;
  - dimensiunea inovatoare.

11. Luând în considerare competențele de care dvs. dispuneți în domeniul managementului clasei de elevi și mai ales experiența didactică pe care o aveți, precizați în ce măsură ați avea nevoie de o pregătire profesională suplimentară, pentru:

	Măsură:				
	Foarte redusă 1	Redusă 2	Medie 3	Mare 4	Foarte mare 5
Comunicarea cu elevii					
Gestiunea situațiilor de criză					
Strategii de management al clasei					
Îmbunătățirea relațiilor interpersonale					
Managementul conținuturilor					
Managementul elevilor cu probleme de comportament					
Strategii de self-management					

12. În activitatea pe care dvs. o desfășurați la clasă, puneți accent mai ales pe:

- transmiterea/asimilarea informațiilor și cunoștințelor către elevi
- formarea/dezvoltarea unor abilități/deprinderi practice ale elevilor;
- formarea /dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor elevilor;
- dezvoltarea de noi aptitudini ale elevilor;
- gestionarea situațiilor de criză;
- rezolvarea problemelor disciplinare;
- comunicarea interpersonală.

13. În activitatea pe care dvs. o desfășurați la clasă, în ce măsură îi motivați pe elevi să își intensifice eforturile de învățare și să obțină rezultate cât mai bune?

într-o măsură foarte redusă

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

într-o măsură foarte mare

14. În opinia dvs. considerați că profesorul trebuie să îndeplinească în activitatea pe care o desfășoară la clasă următoarele roluri:

- lider;
- factor exterior;
- formator;
- gardian;
- judecător;
- consilier

15. Enumerați trei comportamente pozitive pe care dvs. le dezvoltați și promovați în relația cu elevii în timpul orelor?
- 1.....
- 2.....
- 3.....
16. Enumerați cele mai importante trei puncte forte ale activității dvs. de cadrul didactic, din punctul de vedere al managementului clasei de elevi:
- 1.....
- 2.....
- 3.....
17. Care sunt principalele dvs. trei teme de interes în calitate de cursant la programul de formare în domeniul managementului clasei de elevi?
- 1.....
- 2.....
- 3.....
18. Care sunt principalele motivații pentru care ați fi dispus să participați la un program de formare profesională în domeniul managementului clasei de elevi?
- a. curiozitatea;
- b. îmbunătățirea activității didactice;
- c. promovarea în cariera didactică;
- d. nevoia acumulării unui anumit număr de credite transferabile;
- e. alte motivații.....

**Anexa nr. 3**

**CHESTIONAR**

**PENTRU INVESTIGAREA STILURILOR MANAGERIALE**

**ALE CADRELOR DIDACTICE**

**(pre-test)**

Data:

Funcția didactică:

Gradul didactic:

Vechimea în învățământ:

Următoarele afirmații descriu aspecte ale comportamentului profesorului în cadrul clasei. Răspundeți în conformitate cu modul dumneavoastră de a acționa în calitate de manager al clasei. Încercuiți pentru fiecare afirmație o singură valoare de la 1 la 5 (**1 însemnând dezacord total, 2 – dezacord parțial, 3 – neutru, 4 – acord parțial, 5 – acord total**), în vederea exprimării opiniei dumneavoastră.

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. În timpul orei elevii se ocupă doar cu materia de studiat  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Discut regulile cu elevii înainte de a le stabili.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Adaptez lecția cunoștințelor individuale ale elevilor clasei.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ofer tuturor elevilor feedback sistematic despre comportamentul lor social.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Tolerez comportamentul indisciplinat al elevilor.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Reușesc de fiecare dată să îi determin pe elevi să respecte regulile clasei.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Clasa trebuie să fie liniștită pentru ca elevii să poată învăța.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Eu nu voi accepta tardiv scuzele unui elev.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Atunci când planific lecția las deschise diferite posibilități pentru desfășurarea propriu-zisă a activității didactice. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Pot cu ușurință să mă abat de la planificarea realizată, dacă situația o cere.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. La apariția unei tulburări, reacționez imediat și adecvat situației, astfel încât fluenta lecției să nu fie perturbată. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Nu vreau să impun nicio regulă elevilor.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Reacționez imediat dacă regulile sunt încălcate.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

14. Am capacitatea de a reacționa adecvat față de elevii neascultători.	1	2	3	4	5
15. Nu suport să fiu contrazis de către elevi și devin irascibil.	1	2	3	4	5
16. Evaluez pripit situațiile și îmi schimb părerea și atitudinile de la o zi la alta.	1	2	3	4	5
17. Controlez consecvent respectarea regulilor.	1	2	3	4	5
18. Reușesc ca în timpul orelor să mențin liniștea și ordinea în clasă.	1	2	3	4	5
19. Lecția începe întotdeauna punctual.	1	2	3	4	5
20. Solicit adesea elevilor opinia proprie.	1	2	3	4	5
21. Mă interesează problemele personale și experiențele elevilor.	1	2	3	4	5
22. Utilizez același stil de a explica indiferent de auditoriu.	1	2	3	4	5
23. Uneori mențin cu dificultate controlul asupra clasei deoarece îmi distribui inegal atenția.	1	2	3	4	5
24. Pot să mă impun în fața clasei.	1	2	3	4	5
25. Intervin imediat atunci când un elev(ă) deranjează ora.	1	2	3	4	5
26. Am grijă ca elevii să fie ocupați tot timpul orei.	1	2	3	4	5
27. Tranzițiile și schimbările de la o formă de organizare a lecției la alta, decurg în general greu.	1	2	3	4	5
28. Controlez rapid ce lucrează elevii și ce cunosc ei.	1	2	3	4	5
29. Dau indicații clare și verific înțelegerea lor.	1	2	3	4	5
30. Mă confrunt adesea cu nenumărate probleme de disciplină.	1	2	3	4	5
31. Reușesc ca prin lecțiile ținute să îi mențin interesați pe toți elevii clasei.	1	2	3	4	5
32. Rezolv foarte eficient problemele de disciplină, de lipsă de concentrare.	1	2	3	4	5
33. Pregătesc ora astfel încât elevii să poată lucra imediat după ce sună de intrare.	1	2	3	4	5
34. Mă sustrag adesea de la respectarea regulilor, minimalizând rostul acestora.	1	2	3	4	5
35. Încerc să îi înțeleg pe elevi.	1	2	3	4	5
36. Nerespectarea regulilor clasei nu este întotdeauna sancționată.	1	2	3	4	5
37. Dacă un elev deranjează lecția îl pedepsesc fără a mai discuta.	1	2	3	4	5
38. În lecția mea nu există perioade în care elevii nu au nimic de făcut.	1	2	3	4	5

39. Îmi este dificil să monitorizez restul clasei, atunci când ofer indicații individuale elevilor.	1	2	3	4	5
40. Preocuparea pentru selectarea materialelor didactice este minimă.	1	2	3	4	5
41. Lecția se desfășoară fără întreruperi.	1	2	3	4	5
42. Întreaga activitate didactică este destinată învățării.	1	2	3	4	5
43. Materialele selectate sunt relevante, prezintă valențe educative certe și sunt foarte eficient îmbinate în activitatea didactică.	1	2	3	4	5
44. Elevii știu unde este ținut materialul didactic.	1	2	3	4	5
45. Materialul didactic pregătit este adesea insuficient sau incomplet.	1	2	3	4	5
46. Cunosc cu precizie progresele făcute de fiecare elev în parte.	1	2	3	4	5
47. Încerc întotdeauna să explic motivele din spatele regulilor și deciziilor mele.	1	2	3	4	5
48. Chiar dacă observ că elevii nu înțeleg, merg mai departe fără a mai oferi explicații.	1	2	3	4	5
49. Îmi rezerv timp pentru a explica încă o dată, anumite lucruri, elevilor care nu au înțeles.	1	2	3	4	5
50. Realizez imediat dacă elevii nu țin pasul cu mine în timpul lecției.	1	2	3	4	5
51. Știu exact cum să procedez cu fiecare elev.	1	2	3	4	5
52. Ofer explicații în timpul orelor până înțeleg toți elevii.	1	2	3	4	5
53. Știu exact ce au înțeles elevii din conținuturile predate.	1	2	3	4	5
54. Sprijin elevii cu performanțe scăzute pentru a înțelege mai bine informațiile predate.	1	2	3	4	5
55. Când îmi sunt cerute explicații riguroase, îmi este greu să găsesc un limbaj corespunzător.	1	2	3	4	5
56. Nu sunt conștientă de propriile calități și defecte.	1	2	3	4	5
57. Elevii știu că pot să-mi întrerupă ora în caz că au o întrebare relevantă.	1	2	3	4	5
58. Discut chiar și cu elevii mai dificili.	1	2	3	4	5
59. Logica valorificării materialelor didactice în activitatea didactică este satisfăcătoare.	1	2	3	4	5
60. Formulez așteptări clare despre comportamentul social al elevilor.	1	2	3	4	5



61. Reușesc să îi conving pe elevi de necesitatea activităților propuse.	1	2	3	4	5
62. Știu exact care elev poate rezolva un anumit tip de probleme.	1	2	3	4	5
63. Subliniez explicațiile cu exemple din propria activitate.	1	2	3	4	5
64. Reflectez sistematic asupra propriului comportament și asupra comportamentului elevilor.	1	2	3	4	5
65. Nu am ce să transmit elevilor.	1	2	3	4	5
66. Am grijă ca elevii să aibă acces facil la materialul didactic, astfel încât să nu îi deranjeze pe colegi.	1	2	3	4	5
67. Nu reușesc să mă încadrez în timpul alocat lecției.	1	2	3	4	5
68. Reușesc să discut cu elevii chiar și chestiuni personale.	1	2	3	4	5
69. Mă străduiesc să țin lecții interesante.	1	2	3	4	5
70. Susțin comunicarea didactică prin dinamism și distributivitatea atenției.	1	2	3	4	5
71. Pentru a explica ceva elevilor am nevoie de o pregătire prealabilă.	1	2	3	4	5
72. Nu am disponibilitatea de a mă autoevalua.	1	2	3	4	5
73. Nu vreau să mustrez vreun elev pentru că s-ar putea să îi rănesc sentimentele.	1	2	3	4	5
74. Reușesc să contribui la crearea unei atmosfere plăcute în clasă.	1	2	3	4	5
75. Nu am păreri personale în soluționarea problemelor ce intervin în cadrul colectivului de elevi.	1	2	3	4	5
76. Cel mai bine lucrez individual.	1	2	3	4	5
77. Sunt preocupat de ceea ce învață și de cum învață elevii mei.	1	2	3	4	5
78. Dacă un elev are nevoie de atenția și susținerea mea, voi onora mereu cererea.	1	2	3	4	5
79. Răspund întotdeauna întrebărilor dificile adresate de elevi.	1	2	3	4	5
80. Atmosfera de lucru este destul de plăcută, copiii nu mă percep ca pe un outsider iar comunicarea nonverbală este bună.	1	2	3	4	5
81. Am cunoștință despre situația familială a elevilor.	1	2	3	4	5
82. Sunt informat în legătură cu problemele personale ale elevilor.	1	2	3	4	5
83. Nu particip la problemele clasei.	1	2	3	4	5

84. Pregătirea clasei nu merită efortul.	1	2	3	4	5
85. Ofer rareori sugestii sau alternative pentru realizarea activității didactice.	1	2	3	4	5
86. Încerc să trezesc interesul pentru tema sau conținuturile predate.	1	2	3	4	5
87. Cunosc foarte multe despre disciplinele predate.	1	2	3	4	5
88. Pot organiza activitățile didactice foarte diversificat astfel încât să îi atrag pe elevi.	1	2	3	4	5
89. Nu am spirit organizatoric și capacitate de planificare în măsură suficientă.	1	2	3	4	5
90. Mă aștept să fiu explicit îndemnată să realizez autorefecții și autoevaluări, precum și evaluări ale colegilor.	1	2	3	4	5
91. În general cooperez la discutarea activității susținute.	1	2	3	4	5
92. Reușesc să mă autoevaluez sistematic și să evaluez prestația colegilor.	1	2	3	4	5
93. Manifest cooperare în demersurile de evaluare a activității didactice susținute.	1	2	3	4	5
94. Dispun de metode pentru a crea o atmosferă de lucru în cadrul clasei astfel încât să fie atinse toate obiectivele.	1	2	3	4	5
95. Reacionez negativ la evaluarea realizată de către ceilalți colegi.	1	2	3	4	5
96. Sugerez modalități eficiente de îmbunătățire a prestației didactice, sunt noncritică și răspund constructiv la feed-back.	1	2	3	4	5
97. Bunăstarea emoțională a elevilor mei este mult mai importantă decât controlul clasei.	1	2	3	4	5
98. Sunt refractar(ă) la sugestiile altor colegi și adopt uneori o critică neconstructivă.	1	2	3	4	5
99. Mă preocup de stimularea bucuriei de a învăța și de perfecționarea elevilor.	1	2	3	4	5

**Vă mulțumim pentru colaborare!**

## Anexa nr. 4

### Climatul socio-afectiv al clasei

#### – Chestionar –

(adaptare după M. A. Blank și Kershaw, 1998)

#### (pre-test)

Acest chestionar își propune să identifice aspectele specifice climatului/atmosferei din clasa ta. Te rugăm să bifezi sau să marchezi cu un X răspunsul pe care îl consideri potrivit. Nu există răspunsuri corecte sau greșite. Mulțumim pentru colaborare!

Școala:.....

Vârsta:.....

Clasa:.....

I. Pentru mine atmosfera din această clasă:

	<i>acord total</i>	<i>acord</i>	<i>dezacord</i>	<i>dezacord total</i>
▪ este cooperantă	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ este încurajatoare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ este prietenoasă	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ este suportivă	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ îmi permite să fiu eu însumi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ este corectă	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ mă încurajează să învăț	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ este sigură și relaxantă	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ îmi permite să-mi împărtășesc opiniile și să influențez deciziile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Pentru mine munca în clasă și temele pentru acasă:

	<i>acord total</i>	<i>acord</i>	<i>dezacord</i>	<i>dezacord total</i>
▪ sunt la un nivel optim de dificultate (nu sunt prea grele sau prea ușoare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ sunt stimulative (nu sunt plictisitoare nici stresante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ sunt noi și interesante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ îmi sunt folositoare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ sunt provocatoare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Profesorul meu:	<i>acord total</i>	<i>acord</i>	<i>dezacord</i>	<i>dezacord total</i>
▪ este dispus să-mi ofere atenție suplimentară	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ arată înțelegere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ dă indicații precise și mă ajută să înțeleg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ evaluează și notează corect	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ este dornic să mă ajute când am probleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ îmi recunoaște performanțele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ utilizează munca în echipe pentru a ne ajuta să învățăm mai mult	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Anexa nr. 5**

### **Fișă de observare – metoda Fishbowl**

(adaptare după I. Cerghit, 2009)

- a. Modul de abordare a cazului (problemei).
- b. Contribuția fiecăruia la dezvoltarea sau rezolvarea problemei.
- c. Tipurile de reacții, comportamente, atitudini și amploarea acestora.
- d. Maniera de susținere, de încurajare a contribuțiilor celorlalți.
- e. Tipul de concluzionare.
- f. Modul de orientare și direcțiile de dezvoltare a discuțiilor de grup.
- g. Modul de susținere a unui climat favorabil dialogului, discuțiilor.
- h. Tipul de concluzionare și de stabilire a consensului.

## **Anexa nr. 6**

### **Chestionar pentru evaluarea programului de formare Metode interactive de management al clasei**

(adaptat după CCD Sibiu)

Pentru a îmbunătăți calitatea programelor de formare continuă, vă rugăm să completați cu sinceritate următorul chestionar. Vă asigurăm că datele sunt confidențiale și vă promitem că vom folosi informațiile obținute numai în scopul declarat.

Cursul a atins așteptările dumneavoastră?

integral      într-o mare măsură      într-o mică măsură      deloc

Consider organizarea stagiului ca fiind:

foarte bună      bună      satisfăcătoare      nesatisfăcătoare

Consider alegerea și utilizarea metodelor ca fiind:

foarte bună      bună      satisfăcătoare      nesatisfăcătoare

Consider alegerea și utilizarea metodelor de evaluare ca fiind:

foarte bună      bună      satisfăcătoare      nesatisfăcătoare

Cantitatea de noi cunoștințe este:

foarte mare      satisfăcătoare      foarte mică      deloc

Ritmul cursului a fost      prea alert      5      4      3      2      1      prea lent

Întregul curs a fost      prea lung      5      4      3      2      1      prea scurt

Materialele prezentate au fost în conformitate cu nevoile dumneavoastră?

în totalitate      într-o mare măsură      într-o mică măsură      deloc

Ați dobândit competențe, abilități sau aptitudini pe care nu le aveați la începutul cursului?

Da      Nu

Dacă ați bifat Da, vă rugăm enumerați competențele dobândite.

.....  
.....

Enumerați cel puțin trei puncte tari ale acestui stagiu

.....  
.....

Enumerați cel puțin două aspecte de îmbunătățit pentru stagiul

.....  
.....

### **Anexa nr. 7**

#### **Chestionar pentru evaluarea formatorului**

(adaptat după CCD Sibiu)

Nume formator:

Întrebare	Răspuns		
	Da	Parțial	Nu
1. Activitatea formatorului dă impresia unei pregătiri prealabile?			
2. A readaptat activitatea în funcție de feed-back-ul obținut?			
3. Obiectivele cursului au fost clar formulate?			
4. Conținutul cursului a fost eșalonat pe o structură logică?			
5. A fost luată în considerare experiența cursanților?			

Consider că formatorul a gestionat timpul:

foarte bine      bine      satisfăcător      nesatisfăcător

Climatul de activitate a fost pozitiv, stimulativ?

în totalitate      în mare parte      în mică parte      deloc

Consider că limbajul folosit de formator a fost:

accesibil      accesibil în mare parte      accesibil în mică parte      de neînțeles

Consider că formatorul a asigurat toate condițiile necesare desfășurării optime a programului de formare.

în totalitate      în mare parte      în mică parte      deloc

Încercați să plasați pe o scală de la 1 la 5 nivelul de atractivitate la care formatorul a realizat prezentarea cursului (1 = nivel minim, 5 = nivel maxim):

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Încercați să plasați pe o scală oferită (cu cinci nivele de atractivitate; 1=nivel minim, 5=nivel maxim) atitudinile dominante ale formatorului:

Autoritar	1	2	3	4	5
Democratic	1	2	3	4	5
permisiv (laisser-faire)	1	2	3	4	5

Încercați să plasați pe o scală oferită (cu cinci nivele de atractivitate; 1 = nivel minim, 5 = nivel maxim) rolul jucat de formator:

informator (sursă de noi informații)	1	2	3	4	5
animator	1	2	3	4	5
consilier/facilitator	1	2	3	4	5

Alte observații de făcut cu privire la acest stagiou.

---



---

Vă mulțumim pentru bunăvoința de a răspunde la acest chestionar!

## Anexa nr. 8

### Criterii de evaluare a portofoliului de formare din cadrul programului pedagogic de intervenție

**Tabelul 1. Criterii de evaluare a portofoliului de formare**

Criterii de evaluare	Calificative				
	Calificativul „Excelent”	Calificativul „Foarte bine”	Calificativul „Bine”	Calificativul „Suficient”	Calificativul „Insuficient”
<i>Progresul învățării</i>	Produsele de învățare reflectă modalitatea de aplicare și exemplificare a strategiilor de management al clasei, în rezolvarea temelor și a sarcinilor de lucru, în utilizarea termenilor de specialitate precum și în adaptarea tehnicilor de management al clasei la situațiile particulare cu care se confruntă cursanții în practica educațională;	Sarcinile de lucru sunt foarte bine realizate, abordează în profunzime tema, exemplifică prezintă tehnici de management utilizate și anticipează modalitățile de soluționare	Produsele de învățare reflectă într-o oarecare măsură progresul realizat de cursanți, sugerând faptul că în rezolvarea lor s-a apelat mai degrabă la o manieră personală de abordare utilizând sporadic tehnicile învățate	Portofoliul conține câteva produse de învățare, care sunt efectuate mai degrabă dintre-o perspectivă personală fără a include strategiile învățate în programul de formare	Portofoliul este incomplet, lipsesc foarte multe teme și sarcini de lucru iar produsele de învățare incluse sunt abordate superficial
<i>Diversitatea</i>	Exemplele și soluțiile oferite în cadrul temelor sau a fișelor de lucru, a produselor de învățare incluse în portofoliu sunt foarte divers abordate și sunt completate de exemple din experiența didactică acumulată	Răspunsurile sunt elaborate diversificat adaptându-se tehnicile și metodele de lucru învățate la cerințele sarcinilor de lucru.	Maniera de lucru este simplistă, axându-se pe același tipar de prezentare.	Modalitatea de prezentare a produselor portofoliului vizează numai experiența personală.	Produsele de învățare sunt superficial realizate.



Criterii de evaluare	Calificative				
	Calificativul „Excelent”	Calificativul „Foarte bine”	Calificativul „Bine”	Calificativul „Suficient”	Calificativul „Insuficient”
<i>Creativitatea</i>	Sarcinile de lucru prezintă o abordare flexibilă și originală a situațiilor problemă prezentate, a studiilor de caz supuse dezbaterii, și a elaborării produselor de învățare din portofoliu.	Maniera de lucru este creativă, fiind indicate multiple perspective de abordare a problemelor expuse, pornind de la tehnicile de management învățate.	Produsele de învățare sunt efectuate potrivit indicațiilor iar soluțiile și sugestiile prezentate sunt preluate din suportul de curs.	Realizarea sarcinilor de lucru este algoritmică.	Maniera de efectuare și prezentare a sarcinilor de lucru este ambiguă.
<i>Auto-organizarea</i>	Produsele de învățare sunt ordonate pe module în funcție de categoria căreia îi aparțin: teme, eseuri, fișe de lucru, materiale de studiu, chestionare și fișe de auto-și interevaluare pentru cadre didactice și elevi, suport de curs, surse bibliografice, tec.	Produsele de învățare incluse în portofoliu îndeplinesc majoritatea criteriilor de organizare, lipsind însă sursele bibliografice utilizate în redactarea răspunsurilor	Maniera de aranjare și ordonare a portofoliului este realizată potrivit solicitărilor, lipsind însă unele materiale cum ar fi suportul de curs și sursele bibliografice utilizate.	Prezentare temelor în portofoliu nu reflectă preocupări pentru ordonarea în funcție de criterii a materialelor.	Produsele de învățare sunt incluse dezorganizat în portofoliu de formare

## Anexa nr. 9

**Descriptori de performanță pentru evaluarea finală a proiectului managerial de modificare a comportamentelor negative/întărire a comportamentelor pozitive ale elevilor și de ameliorare/optimizare a climatului socio-afectiv al clasei**

**Tabelul 2. Descriptori de performanță pentru evaluarea finală a planului managerial de modificare a comportamentelor negative/întărire a comportamentelor pozitive ale elevilor și de ameliorare/optimizare a climatului socio-afectiv al clasei**

<b>Calificativul „Excelent”</b>	<b>Calificativul „Foarte bine”</b>	<b>Calificativul „Bine”</b>	<b>Calificativul „Suficient”</b>	<b>Calificativul „Insuficient”</b>
Formularea operațională a problemei de cercetat, descrie situația cu care se confruntă, analizează toate fațetele acesteia și prezintă măsurile luate anterior.	Describe concret problema cu care se confruntă la clasă, și câteva perspective ale acesteia.	Oferă puține detalii ale situației/problemei. Abordarea este mai degrabă teoretică.	Prezintă foarte succint problema	Problema nu este definită
Obiectivele formulate cu mai degrabă caracter general.	Obiectivele sunt operaționale.	Formulează puține obiective corelate cu situația prezentată		Obiectivele planului sunt greșit formulate și nu au legătură cu problema expusă.
Selectează strategia/tehnicile LEARN de management al clasei, în concordanță cu obiectivele cazului și cu specificitatea situației/comportamentelor elevilor.	Strategia este adecvată rezolvării problemei	Selectează preponderent strategii/tehnici inspirate din propria experiență.	Neconcordanță între strategiile selectate și obiectivele planului managerial	Nu definește nicio strategie de management al clasei
Describe și argumentează pe larg resursele umane, materiale, financiare, temporale implicate în proiectul propus, asigurând legătura cu celelalte verigi ale planului de intervenție	Există concordanță între resursele alese și obiectivele și strategia planului.	Prezintă resursele necesare proiectului de management al clasei	Enumeră sintetic câteva resurse utilizate	Nu precizează resursele necesare desfășurării proiectului de management al clasei

<b>Calificativul „Excelent”</b>	<b>Calificativul „Foarte bine”</b>	<b>Calificativul „Bine”</b>	<b>Calificativul „Suficient”</b>	<b>Calificativul „Insuficient”</b>
Propunerea de activități adecvate pentru modificarea comportamentelor negative/întărirea comportamentelor pozitive ale elevilor și de ameliorare/optimizare a climatului socio-afectiv al clasei, bazate pe tehnicile LEARN și convergente cu obiectivele proiectului.	Proiectul prezintă un număr restrâns de activități în concordanță cu obiectivele stabilite	Corelație slabă între activitățile propuse pentru intervenție/rezolvarea problemei și obiectivele și tehnicile selectate.	Activitățile propuse sunt numai denumite	Proiectul nu conține propuneri de activități în vederea modificării respectiv a întăririi comportamentelor elevilor.
Proiectarea evaluării activităților în conformitate cu obiectivele propuse și indicarea detaliată a unor forme/ tipuri/ probe de evaluare	Prezintă modalitatea de realizare a evaluării activităților propuse	Strategia de evaluare este doar amintită nu se oferă detalii	Strategia evaluării propusă, nu ia în considerare obiectivele proiectului	Proiectul nu menționează forme/tipuri de evaluare a activităților propuse
Formulează concluzii ale proiectului pornind de la specificitatea problemei/comportamentelor elevilor, având în vedere obiectivele propuse, măsura în care acestea au fost atinse prin proiectare, relevanța strategiilor/tehnicilor selectate, utilitatea activităților propuse, precum și strategia de evaluare adoptată	Concluziile formulate fac referire la câteva etape ale proiectului de management	Proiectul conține puține concluzii	Concluziile sunt formulate vag și preponderent teoretic, nu fac referire la etapele planului managerial.	Proiectul nu prezintă concluzii
Proiectul are o bibliografie consistentă iar redactarea ei este în acord cu standardele	Amintește corect sursele bibliografice	Amintește puține surse bibliografice și sunt redactate parțial corect	Sursele bibliografice sunt greșit redactate.	Proiectul nu are bibliografie

## Anexa nr. 10

### Analize comparative ale rezultatelor experimentale

**Tabelul 3. Date comparative obținute în etapa de post-test  
privind percepția elevilor asupra atmosferei clasei și a relației cu cadrul didactic**

Itemi	Loturi	Medii	t	p
<b>Pentru mine atmosfera din această clasă:</b>				
este cooperantă	E – C	3,85 – 3,40	8,592	.019
este încurajatoare	E – C	3,75 – 3,12	3,098	.027
este prietenoasă	E – C	3,86 – 3,57	6,253	.008
este suportivă	E – C	3,76 – 3,27	2,524	.021
îmi permite să fiu eu însumi	E – C	3,76 – 3,07	7,019	.025
este corectă	E – C	3,83 – 3,32	5,641	.020
mă încurajează să învăț	E – C	3,84 – 3,32	3,669	.019
este sigură și relaxantă	E – C	3,77 – 3,33	3,156	.014
îmi permite să-mi împărtășesc opiniile și să influențez deciziile	E – C	3,63 – 3,19	3,401	.015
<b>Itemi</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Profesorul meu:</b>				
este dispus să-mi ofere atenție suplimentară	E – C	3,84 – 3,69	0,004	>.050
arată înțelegere	E – C	3,91 – 3,82	0,569	>.050
dă indicații precise și clare și mă ajută să înțeleg	E – C	3,92 – 3,85	0,099	>.050
evaluează și notează corect	E – C	3,93 – 3,81	0,001	>.050
este dornic să mă ajute când am probleme	E – C	3,89 – 3,77	0,093	>.050
îmi recunoaște performanțele	E – C	3,90 – 3,71	1,802	>.050
utilizează munca în echipe pentru a ne ajuta să învățăm mai mult	E – C	3,87 – 3,57	8,229	.001

**Tabelul 4. Date comparative obținute în pre-test/post-test  
privind percepția elevilor asupra atmosferei clasei și a relației cu profesorul**

<b>Itemi Pentru mine atmosfera din această clasă:</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii pre-test/ post-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Loturi</b>	<b>Medii pre-test/ post-test</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
este cooperantă	E	3,52–3,80	2,070	.012	C	3,41–3,40	0,431	>.050
este încurajatoare	E	3,34–3,74	3,560	.014	C	3,13–3,12	0,462	>.050
este prietenoasă	E	3,50–3,80	3,180	.011	C	3,57–3,57	0,476	>.050
este suportivă	E	3,29–3,78	4,810	.019	C	3,27–3,25	0,404	>.050
îmi permite să fiu eu însumi	E	3,29–3,74	5,210	.014	C	3,07–3,08	0,483	>.050
este corectă	E	3,49–3,83	6,441	.013	C	3,32–3,31	0,090	>.050
mă încurajează să învăț	E	3,45–3,80	5,362	.013	C	3,38–3,32	0,405	>.050
este sigură și relaxantă	E	3,34–3,75	4,433	.015	C	3,33–3,32	0,464	>.050
îmi permite să-mi împărtășesc opiniile și să influențez deciziile	E	3,28–3,65	4,910	.010	C	3,20–3,19	0,462	>.050
este dispus să-mi ofere atenție suplimentară	E	3,67–3,84	3,610	.005	C	3,69–3,69	0,450	>.050
arată înțelegere	E	3,80–3,86	0,021	>.050	C	3,82–3,80	0,360	>.050
dă indicații precise și clare și mă ajută să înțeleg	E	3,85–3,89	0,080	>.050	C	3,86–3,85	0,382	>.050
evaluează și notează corect	E	3,76–3,91	5,730	.006	C	3,81–3,81	0,437	>.050
este dornic să mă ajute când am probleme	E	3,74–3,82	0,017	>.050	C	3,78–3,77	0,373	>.050
îmi recunoaște performanțele	E	3,67–3,87	4,261	.008	C	3,71–3,70	0,361	>.050
utilizează munca în echipe pentru a ne ajuta să învățăm mai mult	E	3,69–3,85	3,610	.005	C	3,58–3,57	0,456	>.050

